

Doktoravhandling

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2024:6

Inger Pedersen

# Forankring og nyorientering i et sjøsamisk lokalsamfunn:

En intergenerasjonell studie med perspektiv på lokal kunnskap og identitet

**NTNU**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Avhandling for graden  
philosophiae doctor  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



Inger Pedersen

# Forankring og nyorientering i et sjøsamisk lokalsamfunn:

En intergenerasjonell studie med perspektiv på lokal kunnskap og identitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Inger Pedersen

ISBN 978-82-326-7612-5 (trykt utg.)

ISBN 978-82-326-7611-8 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181 (trykt utg.)

ISSN 2703-8084 (online ver.)

IMT-rapport 2024:6

Doktoravhandling ved NTNU, 2024:6

Trykket av NTNU Grafisk senter

# Sammendrag

Denne avhandlingen er basert på et feltarbeid med narrative intervjuer med tre generasjoner – unge, og deres foreldre og besteforeldre (fra 1940 til 2019) i åtte familier et sjøsamisk lokalsamfunn i Nord-Norge, utført i 2018-2019. I studien undersøker jeg hvordan generasjonene opplever sine liv med søkelys på den erfaringen som skapes gjennom lokal kunnskap og hvordan overføring av lokal kunnskap former generasjonsrelasjoner og identitet.

Studien må ses i lys av historiske og politiske føringer som har vært spesielt inngripende for den sjøsamiske befolkningen, da særlig fornorskningstiden. Samtidig må unge mennesker i dag forholde seg til et samfunn som er karakterisert av raske omstillinger innen økonomi og arbeidsliv og demografi. Denne gruppen opplever også i større grad at det stilles store krav til deres individuelle utvikling ved at de skal legge arbeid i å skape egen identitet. Samtidig kan de oppleve at dette er et motsetningsfylt felt, hvor unge som utvikler sin identitet opplever andre problemer og muligheter enn foreldregenerasjonen.

Studien er både tilbakeskuende, fra besteforeldrenes generasjon, og rettet mot dagens og framtidens generasjoner. Ved å gjøre fokuset på lokal kunnskap til aksens i det komplekse hverdagslivet i familiene, undersøkes en dimensjon som før gjerne har vært tatt for gitt da lokal kunnskap (eller praktisk kunnskap) og det fundamentet barn og unge får innen familie og lokalsamfunn har vært lite studert.

Studien viser hvordan et brudd i deltakernes kjennskap til og kunnskap om samisk språk utfolder seg over tre generasjoner, og hvilke konsekvenser det oppleves å ha. Mens den eldste generasjonen har dette som morsmål, blir språkarven i liten grad videreført til foreldregenerasjonen som konsekvens av fornorskningspolitikken. Dagens unge ønsker gjerne å kunne ta del i språkarven, noe som igjen er krevende siden foreldregenerasjonen ofte ikke behersker språket. Videre viser studien at de intergenerasjonelle relasjonene som oppstår i og ved besteforeldrenes hjemsted (småbruk ved fjorden) anses som betydningsfulle for alle generasjonene. Dette til tross for at deres aktiviteter i landskapet endres over generasjonene, fra å være et viktig levebrød til å utgjøre en fritidsarena. Det empiriske materialet viser hvordan deltakelse i, og overføring av, lokal kunnskap kan styrke mennesker i et livsløp gjennom å skape mening og tilhørighet, og dermed være en viktig komponent i identitetsarbeid. Avslutningsvis viser studien at den yngste generasjonen navigerer i et komplekst etnopolitisk landskap med motsetningsfylte krav og føringer fra både

lokalsamfunn og nasjonalt hold. Dette skaper en usikkerhet hos de unge, som viser fornorskningstidens store innflytelse på også dagens generasjoner. Jeg håper at kunnskapen fra min studie kan si mer om hvordan menneskene i dette og liknede kystsamfunn opparbeider og overfører kunnskap og hvordan deres identitet formes, både innen generasjonene og i sitt eget lokalsamfunn.

# Forord

Takk!

Til alle gode mennesker som ville snakke om livene sine der oppe i fjorden i Finnmark: Dette arbeidet er dedikert til dere. Jeg ønsker at dette skal være noe som dere vil kjenne dere igjen i og som betyr noe for dere. Jeg vet at mange delte såre minner og fortellinger, som ikke var de beste å ta frem. Derfor var det også viktig å få fram disse fortellingene. Takk til alle som villig hjalp og gav av sin tid ved det samiske senteret, der kunne vi sitte lenge rundt kjøkkenbordet og fortelle og utveksle. Svanhild der nord ble min beste støtte under feltarbeidet, og også senere med all hjelp jeg kunne ønske med innspill og gjennomlesing. *Giitu* Svanhild! Jeg skal aldri glemme Finnmark, og tiden med dere der oppe!

Takk for at du Marit ble min veileder! På Vega har vi et ordtak som sier at «man kan ikke være både bukk og bjønn». Men det har du vært. Utrettelig dyktig ved min side og både tålmodig og kjapp, ettersom vi har jobbet fram denne avhandlingen. Marit og jeg har sammen i denne tiden opplevd både gledelige nye tilskudd i våre slekter, og triste tap. Dette har preget oss, men også dokumentert at livet skjer - selv om man arbeider på en doktorgrad. Og så Randi, min biveileder, som har fulgt meg både gjennom både masteroppgaven og nå doktoravhandlingen. Takk for din grundige og redelige faglighet som du har delt så raust med meg! Jeg visste ikke at det var min mor som ba deg om å veilede meg. Ikke før hun var borte. Takk til dere nydelige kollegaer i min forskergruppe WorldViews, og særlig Carla og Ida som har vært sentrale hjelpere med bokkapitlet i avhandlingen.

Takk til sønnene mine, Bård og Sigurd med familier, som har avledet meg og vært gode hjem å komme til gjennom travle tider - og som har besøkt barndomshjemmet på Vega med lille Johanna og Victoria som er mine store gleder i livet! Jon, som har støttet meg og trodd på meg uansett hva som har skjedd. Så godt å ha en sånn venn som alltid vil meg vel! Takk til mine venner som har ventet tålmodig og støttet meg disse årene. Nå kommer jeg på Spar-kafeen etter treninga for å sladre om alt igjen! Jeg mistet min mor i 2021. Hun spurte til sin siste dag om når jeg skulle bli ferdig med arbeidet. Hun ville så gjerne vært med på det. Takk, mamma. Du ga meg troen på at jeg kunne!

Inger Pedersen

Vega 30.november 2023

# Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Introduksjon .....	1
1.1 Bakgrunn for studien .....	1
1.2 Hvorfor en studie om lokal kunnskap, generasjonsoverføring og identitet blant sjøsamisk befolkning i dag?.....	3
1.3 Tidligere forskning – en kort oppsummering .....	4
1.4 Studiens forskningsspørsmål .....	6
1.5 Oversikt over artikler og introduksjonskapitlene.....	7
Kapittel 2: Sjøsamisk kultur og samfunn i Nord-Norge: En historisk kontekstualisering.....	8
2.1 Sjøsamisk historie og kontekst.....	8
2.2 Tidlige politiske føringer knyttet til den samiske befolkningen med vekt på skolepolitikk.....	10
2.3 Fornorskingspolitikkenes æra .....	11
2.4 Etterkrigstiden, endringer og revitalisering.....	14
Kapittel 3: Min Meahcci – det teoretiske landskapet.....	16
3.1 Generasjon.....	18
3.1.1 Historiske og sykliske perspektiv ved generasjon .....	19
3.1.2 Generasjon som struktur og/eller relasjon .....	22
3.1.3 Unge som forskningsdeltakere i en generasjonsstudie.....	23
3.2 Lokal kunnskap .....	25
3.2.1 Lokal kunnskap og barneoppdragelse .....	28
3.3 Identitet i en samisk kontekst .....	30
Kapittel 4: Narrativ metode og etiske betraktninger om forskning i et urfolkssamfunn .....	34
4.1 Feltarbeid i et sjøsamisk lokalsamfunn .....	34
4.1.1 Valg av kommune.....	34
4.1.2 Deltakere og rekruttering.....	34
4.2 Intervjuene .....	37



4.2.1	I felt – stedets betydning .....	39
4.3	En narrativ tilnærming .....	40
4.3.1	Ontologiske og epistemologiske aspekter av narrativ metode .....	41
4.4	Et intergenerasjonelt design.....	43
4.5	Tematisk analyse .....	45
4.6	Etiske utfordringer og refleksjoner .....	48
4.6.1	Situering i feltet: Min forskningsposisjon .....	48
4.6.2	Å være forsker fra den etniske majoritet i et sjøsamisk samfunn.....	50
4.6.3	Å forske med unge .....	51
4.7	Kvalitetssikring av datamaterialet.....	52
Kapittel 5:	Presentasjon av resultater og diskusjon .....	55
5.1	Artikkel 1. Språkbrudd og identitet i sjøsamiske familier: En intergenerasjonell tilnærming .....	55
5.2	Artikkel 2. Knowing a coastal Sámi landscape in Finnmark: Transmission and regeneration of knowledge and identity across three generations .....	57
5.3	Artikkel 3. Mot nye identiteter i Sápmi? .....	58
5.4	Diskusjon.....	59
5.5	Implikasjoner av studien, dens begrensninger, og veien videre .....	65
Referanser	.....	67
Artikkel 1	.....	77
Artikkel 2	.....	95
Artikkel 3	.....	113
Vedlegg	.....	137

### **Vedlegg:**

1. Informasjonsskriv
2. Intervjuguide voksne
3. Intervjuguide unge
4. Medforfattereklæring
5. Bekreftelse på akseptert bokkapittel
6. Oversikt over PhD-emner



# Kapittel 1: Introduksjon

I denne introduksjonen skal jeg først fortelle om personlig og faglig bakgrunn for min studie. Deretter vil jeg beskrive om hvorfor jeg tenker denne studien er nødvendig, før jeg fortsetter med en kort kunnskapsoppsummering knyttet til forskningsfeltet (som utbroderes i kapittel 3). Deretter vil jeg presentere studiens forskningsspørsmål og beskrive avhandlingens oppbygging.

## 1.1 Bakgrunn for studien

Denne studien handler om lokal kunnskap, og hvordan denne kunnskapen er flettet inn i sjøsamers liv og skaper meningsfulle møter og relasjoner. I disse møtene, enten det er ute i landskapet eller ved sybordet, finnes læremestre som bringer videre sin kunnskap og unge som lærer og utvikler mestring og styrke i sin sjøsamiske identitet. Identitet knyttet til praksis og til steder er blitt en rød tråd ettersom avhandlingen har tatt form. Historiene til deltakerne gir meg mulighet til å utforske, å forstå og å følge deler av levd liv og liv som skal leves over tre generasjoner.

Studien er en del av et større prosjekt finansiert av Norsk Forskningsråd (NFR), der fem kystnasjoner har deltatt, Norge, Irland, Færøyene, Australia (Tasmania) og Kypros. Målsettingen for *Valuing the past, sustaining the future*<sup>1</sup> var å etablere ny kunnskap om samspillet mellom utdanning, samfunn og arbeidsliv på tvers av tre generasjoner og om erfaringer ved å bo ved Norges kyst i tidsrommet 1945 til i dag (Kjørholt & Ursin, 2016). Prosjektet inkluderer forskere fra blant annet tverrfaglige barndomsstudier, sosialantropologi, pedagogikk, sosialmedisin og allmenn litteraturvitenskap, og baserer seg på en narrativ tre-generasjonelt design. I norsk kontekst ble det valgt noen kystsamfunn, deriblant et sjøsamisk samfunn i Finnmark (som denne avhandlingen omhandler) slik at urfolks perspektiver ble ivare tatt i prosjektet. Av ulike grunner har mitt PhD-prosjekt kun vært løst tilknyttet hovedprosjektet.

---

<sup>1</sup> «Valuing the past, sustaining the future: Education, knowledge and identity across three generations in coastal communities» (FINNUT, søknadsnummer: ES553369, prosjektnummer: 254721), ledet av Professor Anne Trine Kjørholt.

Mitt valg av denne studien var begrunnet i en stor nysgjerrighet over hvordan mennesker i et samisk lokalsamfunn lever og levde sine liv tidligere, og videre hva de tenker om sine liv og tilværelsen i samtidens Norge. I egen oppvekst har samisk tilstedeværelse og kultur vært fraværende. På mitt hjemsted, Vega, fins det i dag kun myter og gamle historier om samisk tilstedeværelse, men svært liten pålitelig dokumentasjon, foruten at samene mistet rett til reinbeite på tidlig 1900-tallet. Min mor ga meg kanskje den største påminnelsen om samisk tilstedeværelse her på øya da hun fortalte meg at hennes bestemor var av samisk ætt og det var noe hun visste fra sin barndom. Dette betydde at også jeg hadde en ukjent samisk slekt og historie, noe jeg tror mange har.

Praktisk kunnskap og lokal kunnskap er tema som jeg har arbeidet med på ulike måter over mange år. Jeg har arbeidet innen helsevesenet og videregående yrkesfaglig skole hvor jeg har hatt elever og lærlinger i opplæring over flere tiår, noe som har gitt meg tid til å reflektere og tenke på viktigheten av praktisk arbeid. Etter hvert som min erfaring økte, ble jeg stadig mer overbevisst om at praksisopplæring strakk seg langt utover det å utøve eller lære en prosedyre. En helhetlig opplæring inkluderer en bred kunnskap der praksiser og steder for god praksis er sentralt, men overbygning av kunnskaper som moral, etikk og tro er også en vesentlig del av dette. Her kommer kunnskapsoverføring inn: Hva bringer den eldste generasjonen videre og hva vil den neste generasjonen gjøre for å videreføre og om mulig gjøre dette bedre? Og hvorfor ser de eldste ofte det som avgjørende å lære opp neste generasjon? Jeg er født inn i en fiskerfamilie, så for meg var det naturlig å studere hvordan fiskerne videreførte sin yrkeskunnskap. Dette ble først en etnografisk studie over immateriell kunnskap (Toppen, 2008) og senere en masteroppgave (Pedersen, 2016) der jeg studerte læringsoverføring ved empiri fra først pensjonerte fiskere, så deres sønner og videre en skoleklasse med fiskerielever på spranget til lærlingetid. Med denne personlige og faglige bakgrunnen syntes jeg det var spennende å fortsette studier av generasjoner og lokal kunnskap, dog med helt nye perspektiv og mål i en for meg, ukjent kontekst.

Ved å bli kjent med konteksten og fortellingene i dette sjøsamiske lokalsamfunnet skjønnte jeg at dette ble en større fortelling enn de faglige diskusjonene fra aksene av lokal kunnskap. De historiske skillelinjene mellom samiske samfunn og andre samfunn i norsk kontekst var større enn jeg hadde forestilt meg. Virkningene av fornorskningspolitikken var så inngripende i de flestes liv, at studien måtte ses i dette perspektivet. Ved det andre året av studien startet Sannhets- og forsoningskommisjonen (2018-2023) sitt arbeid. Denne studien harmonerte i en tidskontekst med dette arbeidet der den samiske befolkningen og andre

nasjonale minoriteter var gjenstand for en stor faktabasert innsamling for å kartlegge deres møte med den norske stat, deriblant fornorskningspolitikken.

## 1.2 Hvorfor en studie om lokal kunnskap, generasjonsoverføring og identitet blant sjøsamisk befolkning i dag?

Takten og intensiteten i endringene i Nord-Norge er for tiden særdeles høy. Salg og eksport av ressursene (olje, fisk, gass, mineraler, havbrukslokaliteter) i landsdelen øker år for år, og gir ringvirkninger til den generelle samfunnsutviklingen. Det foregår en utstrakt filialisering, eierskapet i næringene går ut av landsdelen, prisgitt beslutninger som fattes andre steder, og naturressursene forvaltes utenfor landsdelen. Byer vokser, og tettsteder og småsamfunn avfolkes med de demografiske konsekvenser dette får. Utsiktene for landsdelens nære framtid framstår som særdeles uoversiktlige (Røvik, Jentoft & Nergård, 2011, s.13). Ifølge Brox (2011) vil “befolkningen ha lite igjen for å bo i et ekstremt ressursrikt område. Landsdelen mister sin eneste områdefordel, båtkvotene i fisket og med det framtidsperspektivet” (s. 157). Disse endringene danner et bakteppe til denne studien, hvor jeg ønsker å se hvordan næringsliv og praksis har endret seg for dette aktuelle lokalsamfunnet hvor feltarbeidet fant sted.

På samme tid skjer det også nyskaping i kystområdene; kystturisme som nordlyssafari og turistfiske har økt, fiskemottak opprettes i sjøsamisk områder, og samiske interesser ønsker å skape en egen kulturturisme (Nilsen, 2011; Wahlgren, 2016). Ungdomskulturen blir mer global, utdanning og forskning øker i landsdelen, og det er økende handel og kontakt østover (Røvik, 2011). Paulgaard (2002) hevder at globale samfunnstrender påvirker den lokale kulturen slik at identitet og tilhørighet ikke lenger kobles like tett til hjemstedet. Sett i dette perspektivet kan menneskene, og da spesielt de unge, ha ubegrenset frihet til å kreere egen identitet, uavhengig av lokale forhold. I denne studien ønsker jeg å se nærmere på hvordan identitet utvikles og uttrykkes gjennom generasjonene, og særlig blant de unge.

I et sjøsamisk perspektiv har marginaliseringsprosesser, særlig løpet av 1900-tallet, undergravd sjøsamisk kultur og økonomi. Det har videre vært en svekking av etnisk identitet, overgang til norsk språk, og tap av tradisjonelle tilpasningsformer og særegne kulturytringer (Nilsen, 2003). Thuen (2012) mener at assimilasjonspolitikken har vært ødeleggende for relasjonene mellom generasjonene, da det ble skapt en språkbarriere mellom samisktalende

besteforeldre og barnebarn i en tid der barnebarna lærte norsk. Det foregår en revitaliseringsprosess i mange samiske lokalsamfunn i dag der språk og kultur styrkes og får nye uttrykk (Andersen 2003); lokalsamfunnsarbeid øker, kofter tas i bruk, og kulturuttrykk som Riddu Riđđu festivalen institusjonaliseres. Dette prosjektet gir mulighet til å utforske hvordan slike prosessene former mennesker i et utvalgt sjøsamisk lokalsamfunn i dag.

Ved sette søkelys på et sjøsamisk lokalsamfunn følger jeg også opp en samfunnskontekst som berører arbeidet til Sannhets- og forsoningskommisjonen, som søker å øke vår kunnskap om den urett som har blitt begått. I den forbindelse håper jeg at denne avhandlingen kan være et bidrag til å forstå en liten del av den sjøsamiske befolkningen, deres hverdag og tidene som har gått.

### 1.3 Tidligere forskning – en kort oppsummering

Samfunnsfaglig forskning om sjøsamere er i hovedsak historiske, etnologiske og antropologiske studier. Ifølge Thuen (2003) startet forskning om samiske forhold med etnologi, erstattet av antropologi fra 1960-tallet (som f.eks. Bjørklund, 1985; Paine, 1957, 1965). Samisk etnisitet ble et viktig tema i forskningen på 1970-tallet (f.eks. Barth, 1969; Eidheim, 1969), som igjen videreutviklet seg til et fokus på identitetsbygging og hvordan etnisitet kunne formes av indre og ytre impulser på 1990-tallet (f.eks. Eidheim, 1992; Hovland, 1996; Høgmo, 1986; Stordahl, 1996). I nyere tid har selvbestemmelse og revitalisering i samiske samfunn vært en viktig agenda innen samisk forskning (f.eks. Andersen, 2003; Bjerkli & Selle, 2003), samt forskning på ung samisk aktivisme i urbane strøk (f.eks. Dankertsen, 2022). Blix Hansen (2013) analyserer kompleksiteten i samtidens samiske identitet. Thuen (2012) hevder at delte livsbetingelser for sjøsamere og nordmenn i fiskerbonde-kulturen har vært like viktig i utformingen av sjøsamisk identitet som det etniske same-norsk, da delte livsbetingelser og næringer har hatt større betydning enn etnisitet.

En stor del av nyere forskning på samisk identitet har psykisk helse som utgangspunkt (f.eks. Bals, Turi, Skre, & Kvernmo, 2011). Disse studiene er ofte kvalitative og sentrert rundt hvordan samisk befolkning lever med sin identitet i dag. Begrep som resiliens, levevilkår, life satisfaction, og health care spiller fokus i studiene. En studie av unge (15-16 år) viser at *enculturation* gjennom kulturelle aktiviteter, etnisk stolthet, samisk språk, også er styrkende faktorer i forhold til psykiske symptomer (Bals, Skre & Kvernmo, 2010). Dette har en støtteeffekt på denne studien ved at man fra andre studier får kunnskap om at det å ivareta og

uttrykke sin identitet er helsefremmende. Likevel vil et samfunnsvitenskapelig perspektiv som denne studien har belyse andre aspekter av samisk identitetsbygging.

Relasjoner mellom foreldre og barn i samiske samfunn er beskrevet i noen kvalitative studier (se for eksempel Balto, 2005; Hoëm, 1986; Javo, Alapack & Heyerdahl, 2003). Disse har gjerne et eksplisitt fokus på oppdragelse. Studiene omhandler ikke sjøsamisk kontekst og beskriver hovedsakelig forholdet mellom to generasjoner (barn-foreldre eller barnebarn-besteforeldre) og har dermed ikke i et tre-generasjonelt perspektiv. Javo, Alapack og Heyerdahl (2003) har prøvd å identifisere de viktigste verdiene i samisk barneoppdragelse. De kom ut med nøkkelbegreper som; selvstendighet, herding gjennom erting (*nárrideapmi*), frihet til å fordype seg i egne interesser, nærhet til foreldre (fysisk, sove i senga sammen), samisk språk, samiske tradisjonskunnskap, og å kjenne hele storfamilien med alle faddere. Balto (1979) bekrefter funnene i sine studier om barneoppdragelse, og hennes funn fungerer som empirisk fundament for denne studien.

Forskning som beskriver lokal kunnskap, tradisjonskunnskap eller praktisk kunnskap blant samer har ulike tema og innfallsvinkler (f.eks. Joks, 2015; Valkonen & Valkonen, 2019). Joks (2015) nærmer seg lokal kunnskap som ligger i landskapet (elva), som ulike aktører (fiskere) utveksler i relasjon til hverandre. Lokale kunnskaper er også viktig i en sammenheng der biomangfoldet skal bevares, da urfolks kunnskaper om sunne og bærekraftige økosystem er inkorporert i den lokale kulturen (Berkes, 1999, 2009; Joks, 2015). Flere forskere påpeker en internasjonal trend der lokale kunnskaper tapes, som for eksempel Joks (2015) i hennes studie av elvefiske. Arbeid står sentralt i samisk barneoppdragelse, hvor ferdigheter blir overført og språk og begreper utvikles (Balto, 1979). Flere forskere hevder at tradisjonskunnskap ofte er det som skaper en relasjon mellom generasjonene (Balto, 2005; Guttorm, 2011). Guttorm og Porsanger (2011) dokumenterer videre lokal kunnskap og definerer den samiske forståelsen av begrepet lokal kunnskap eller tradisjonskunnskap som *árbediehtu*.

Mitt hovedinntrykk er at på tross av mange viktige og inspirerende studier så finnes det veldig lite samfunnsvitenskapelig forskning om sjøsamiske samfunn generelt, og tilnærmet ingen forskning på lokal kunnskapsoverføring og identitetsdannelse over tre generasjoner. Verdt å merke seg er et unntak, Høgmos (1986) artikkel om identitetsforvaltning i et sjøsamisk samfunn der han studerer tre generasjoner, noe som denne studien bygger videre på (Pedersen, 2022). Høgmo har et noe annet perspektiv, da han diskuterer den usikkerheten

og det identitetspresset som oppstår i de unges spenn mellom en samisk og norsk verden, mens i denne studien har lokal kunnskap være aksens i empirien.

## 1.4 Studiens forskningsspørsmål

Denne avhandlingen har en tredelt målsetting. Tittelen på avhandlingen – *Forankring og ny orientering i et sjøsamisk lokalsamfunn: En intergenerasjonell studie med perspektiv på lokal kunnskap og identitet* – viser til de viktigste elementene og målene for studien. Først *forankringen*, hva som er viktige verdier ved lokal kunnskap i lokalsamfunnet og det spennet mellom det som deltakerne forteller om sin nåværende hverdag og i retrospekt. Deretter *ny orientering*, de nye meningene og tankene om identitet som representeres gjennom den yngste generasjonen (Pedersen, akseptert). Videre tas det *intergenerasjonelle perspektivet* med for å undersøke hvordan *lokal kunnskap* og *identitet* forstås og uttrykkes over tid (fra 1940 til 2019) og gjennom generasjonsrelasjoner. De overordnede målene for studien er:

- Utforske hvordan forskningsdeltakerne opplever den sosiale verdien av lokal kunnskapsoverføring over tre generasjoner.
- Undersøke kontinuitet og brudd i overføring av språk og lokal kunnskap og hvordan dette virker inn på sosial bærekraft.
- Utvikle kunnskap om den lokale kunnskapens rolle i identitetsutviklingen hos forskningsdeltakerne.
- Utforske selvforståelser av sjøsamisk identitet i et lokalsamfunn.

Ut fra disse målene utformet jeg fire forskningsspørsmål for studien:

1. Hvilken rolle har bruddet i språk og annen kunnskapsoverføring (hatt) for intergenerasjonelle relasjoner og identitet gjennom tre generasjoner i sjøsamiske familier?
2. Hva er drivkraften innen tre generasjoner sjøsamere for å videreføre lokal kunnskap?
3. Hvilke erfaringer med lokal kunnskap har betydd mest for egen identitetsutvikling blant tre generasjoner sjøsamere?
4. Hva tenker de unge om sin sjøsamiske etniske identitet, og hva kan være framtidens identitet?



## 1.5 Oversikt over artikler og introduksjonskapitelene

Denne doktorgradsavhandlingen er artikkelbasert, og består av to publiserte artikler og ett akseptert bokkapittel:

Pedersen, I. (2022). Språkbrudd og identitet i sjøsamiske familier: En intergenerasjonell tilnærming med ungdom i fokus. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, (2), 154-170.

Pedersen, I., & Kaarhus, R. (2023). Knowing a coastal Sámi landscape in Finnmark: transmission and regeneration of knowledge and identity across three generations. *ActaBorealia*, 1-18 (se vedlegg 3, medforfattererklæring).

Pedersen, I. (akseptert). Nye identiteter i et sjøsamisk samfunn. I Ramirez, C.C., & Lyså, I.M. (red.), *Norskhet i bevegelse*. Cappelen Damm. (planlagt publisert vår 2024, se vedlegg 5).

I tillegg til disse tre artiklene/kapitlet, har avhandlingen fem kapitler. I kapittel 2 presenterer jeg den historiske og geografiske konteksten til studien. Dette kapitlet er firedele. Først beskriver jeg kort den sjøsamiske befolkningen. Videre kommer en beskrivelse av viktige politiske føringer som har påvirket (sjø)samiske samfunn gjennom historien. Deretter beskriver jeg fornorskningsperioden, og til sist etterkrigstiden med revitalisering av samisk kultur og samfunn. I kapittel 3 presenteres det teoretiske fundamentet for avhandlingen, med fokus på de tre overordnede begrepene i studien: Generasjon, lokal kunnskap og identitet. I kapittel 4 blir studiens metodiske design beskrevet og begrunnet samt studiens etiske utfordringer drøftet. Til sist i kapittel 5 presenterer og drøfter jeg studiens empiriske funn.

## Kapittel 2: Sjøsamisk kultur og samfunn i Nord-Norge: En historisk kontekstualisering

Som jeg har argumentert andre steder i avhandlingen, er det viktig å kjenne til den politiske og historiske konteksten for å forstå narrativene som denne studien baserer seg på. I dette kapitlet vil jeg kort beskrive sjøsamenes historiske røtter, deretter tidlige møter mellom majoritetsbefolkningen og samene, før jeg til slutt beskriver fornorskingsperioden fram til i dag.

### 2.1 Sjøsamisk historie og kontekst

Feltarbeidet foregikk blant en sjøsamisk befolkning i en fjordkommune i Finnmark der det historisk har vært sjøsamisk bosetting. Kommunen er i dag befolket av samer, kvener og nordmenn og er offisielt trespråklig, med samisk, norsk og kvensk (finsk) språk. Den er en del av Sápmi (eller Sameland) som strekker seg over fire land: Norge, Sverige, Finland og Russland. Den samiske befolkningen anslås til mellom 40 til 60 000 personer i Norge, det fins ingen eksakte tall, men ca. 23 500 er innskrevet i Sametingets valgmanntall i juni 2023 (Sametinget, 2023). For å forstå denne studien, er det viktig å kjenne til den historiske og geografiske konteksten og de politiske forholdene knyttet til forholdet mellom den norske stat og den sjøsamiske befolkningen. Dette vil bli presentert i dette kapitlet.

Landskapet rundt denne fjordkommunen viser arkeologiske tegn fra menneskelig virksomhet og boplasser fra ung steinalder for 10 000 år siden (Lokalt museum, anonymisert). Den tidligste dokumentasjonen av sjøsamisk virksomhet i dette området ble gitt fra vikingen Ottar fra Malangstraktene (år 890 e.Kr.), som dro på sin reise til Kvitsjøen. Han fortalte at landet nord- og østover var befolket av samer som drev jakt på vinteren og fiske på sommeren (Sandved, 1995). Feltområdet har vært preget av en suveren samisk bosetning og kultur siden jernalderen og frem til rundt 1200-tallet da det ble etablert fiskevær rundt fjorden (Nielssen, 2014). Mellom 1570 og 1590 dokumenterte en anonym kilde, kanskje en prest, sjøsamenes levevis slik:

Deres hus og boliger er hvert år på fire steder som er; Om sommeren i fjordene og ute på øyene etter fisk, fugl, egg, fjær og dun. Om høsten på landet ute ved sjøkanten, hvor det finnes skog, og når det er

godt værror han fiske. Men når det er uvær og storm, da er han i skogen og hugger tømmer til båter og jekter. Om vinteren har de bolig i fjellet der det er skog, hvor det finnes vann og elver, og de jakter på rein og andre dyr, fugl og annet. Om våren, oppholder de seg ved sjøkanten, slik at han i godt vær kan ro og fiske, og når det blåser og stormer, da kan han bygge båter og fare til fjells på jakt (Nielssen, 2014, s.394).

I fortegnelse over den sjøsamiske bosetningen fra 1601 er båtbyggere dokumentert i nesten alle fjordkommuner i Finnmark (Nielssen, 2014, s. 390). Rundt fjordene var det store furuskoger som ble brukt til båtbygging. Sjøsamene var kjente båtbyggere som leverte ulike typer båter, i hovedsak jekter (for last) og fembøringer (for fiske). Også på stedet for denne studien ble det bygd store jekter. Vikingene dro til sjøsamiske båtbyggere for å få krigsskip, ofte av store dimensjoner, de samiske båtene var også kjent for å være veldig raske (Samisk veiviser, 2023). Fjordkommunen i studien med sitt landskap, var en av de såkalte «rette finnefjorder» fra Beiarn/ Hamarøy til Varanger. De rette finnefjorder var et begrep fra skattemyndighetene i middelalderen fordi de hadde en opprinnelig sjøsamisk befolkning (Nielssen, 2014, s. 392).

I Nord-Troms og Finnmark var det en ren samisk befolkning fram til Kalmarkrigene (1611-1613) (Nielssen, 2014), da nordmenn innvandret for å befeste norsk-svensk tilstedeværelse i Finnmark (Niemi, 2003). Det sjøsamiske samfunnet var i denne tiden inndelt i *siidaer* som var territorielle og sosiale enheter, i stor grad basert på slektskap, som beveget seg mellom flere boplasser fram til 1700-tallet (Andersen, 2003; Nielssen, 2014). Sjøsamene hadde en variert ressurstilpassning, leveviset kunne endres med salgsfiskeri, intensivt båtbygging, og etterspørsel av pels og skinnvarer (Nielssen, 2014). Fra 1660-årene ble den gamle fangstkulturen erstattet av økt spesialisering innen reindrift, husdyrhold og fiske og etter hvert ble de fleste bofaste fiskebønder. Bebyggelsen i fjorden er sentrert ved de viktigste fiskeplassene, der fjorden var isfri på vinteren (Andersen, 2003).

Utover 1900-tallet skaffet de fleste seg våningshus, fjøs og uthus på gården, men det var ikke uvanlig med tregammer og torvgammer opp til 1940-tallet. Under andre verdenskrig, høsten 1944 og vinteren 1945, brente tyskerne de fleste hus i Finnmark og Nord-Troms for å stoppe sovjetiske styrker; «den brente jords taktikk». Andre verdenskrig ble et dramatisk vendepunkt for befolkningen ved at de fleste innbyggerne ble tvangsevakuert sørover i landet. Noen klarte imidlertid å gjemme seg i gammer på fjellet eller fjellhuler, en av informantene fortalte sågar at hans bror ble født i en hule. De gamle bygdene ble gjenreist etter krigen. Området der feltarbeidet foregikk har kommunens mest aktive jordbruksmiljø i dag, og har verdifullt og rikt naturarbeite. De viktigste næringene i kommunen der feltarbeidet ble utført er

varehandel, hotell/restaurant, deretter helse- og sosialtjenester, industri, turisme, og administrasjon (Statistisk sentralbyrå, 2023). Primærnæringer som jordbruk og fiske sysselsetter i underkant av 100 personer (Statistisk sentralbyrå, 2023), av disse er over 50 heltidsfiskere (Fiskeridirektoratet, 2023). I denne studien har deltakerne ulike yrker, noe som gjenspeiler mangfoldet i lokalsamfunnet.

To historiske antropologiske verk utpeker seg for å forstå den utviklingen som har skjedd innen sjøsamisk samfunnsliv og næringsliv. I en introduksjon til bygdeboken *Fjordfolket i Kvænangen: fra samisk samfunn til norsk utkant* skriver Bjørklund (1985) at «dette er historien om et folk som er fratatt sin fortid» (s. 11). Ved å la den samiske og kvenske lokalbefolkningen i Kvænangen fortelle sin historie gjennom 400 år, ble framstillingen av bygdehistorien til et helhetlig og etnisk inkluderende prosjekt med en klar etnopolitisk profil (Lokalwiki, 2023), i motsetning til andre bygdebøker der samisk tilstedeværelse ikke var nevnt. Etniske relasjoner og prosesser i maktforholdet mellom nordmenn på den ene siden og samer og kvener på den andre er kjernepunktet i denne boken som ble et sentralt etnopolitisk og historisk dokument for den sjøsamiske befolkningen generelt.

Det andre verket er *Coast Lapp society* (Paine, 1957; 1965) som er en monografi om sjøsamisk samfunnsliv basert på et feltarbeid i Revsbotn, en liten bygd i Finnmark. Her beskriver Paine hvordan den samiske kulturen måtte tilpasses omgivelsene, og hvordan bosettingsmønsteret har blitt påvirket av blant annet endringer i næringsveier. Det er også en skildring av sesongarbeidet og hvordan den sjøsamiske befolkningen drev sitt tradisjonelle arbeid, spesielt innen jordbruk og fiske. Til sist diskuterer Paine (1957; 1965) hvordan det sjøsamiske samfunnet organiseres i sine sosiale grupper, som bygd, nabolag og tettsted.

## 2.2 Tidlige politiske føringer knyttet til den samiske befolkningen med vekt på skolepolitikk

På midten av 1600-tallet utarbeidet biskop Bredal i Trondheim stift den første skoleplanen som involverte hele stiftet, som da rakk fra Dovre til Finnmark. Det finnes ikke kilder som dokumenterer om dette hadde noen effekt i de samiske områdene (Lund, m.fl., 2005). I 1716 opprettet den dansk-norske kongen Seminarium Skolasticum i Trondheim, som skulle bli senter for skoleutvikling blant samene. Seminaret utdannet samiske unge menn til misjonsarbeidet i Nord-Norge (Meløy, 1980). Misjonæren Thomas von Westen ledet dette

arbeidet og opprettet både skoler og kirker i samiske områder. Von Westen var opptatt av at forkynnelse og opplæring skulle foregå på samisk, da han var av den oppfatning av at det var eneste måte til «framgang for kristen oppseding» (Meløy, 1980). I 1727, etter von Westens død, ble misjonærene pålagt å undervise på norsk med norske bøker, og Seminarium Scolasticum ble nedlagt. Forordningen om allmueskoler av 1739 omfattet alle barn uansett stand og etnisitet, og ble dermed den første skoleloven som ga samene rett og plikt til skolegang. Det var kirken og biskopene som hadde ansvar for opplæringen, men den viste seg å være vanskelig å håndheve i samiske distrikter med spredt bosetting og bare få dagers pliktig skolegang (NOU 2000, s. 3).

Med Knut Leem, sokneprest og samisk språkprofessor, svingte pendelen igjen, og i 1752 opprettet riksstyret Seminarium Lapponicum i Trondheim, for å utdanne «nogle duelige Subjecter, der i tiden kunde bruges til Lærere for Lapperne i Finmarken og Nordlandene, og behandle dem i deres eget Sprog» (Meløy, 1980, s. 16). Etter Leems død, vant skepsisen mot det samiske språket nok en gang fram. Seminarium Lapponicum ble lagt ned, og soknepresten i Kautokeino ble pålagt å samle inn alt av samisk litteratur (Meløy, 1980; Lund, m. fl., 2005). Det er tydelig at den samiske språkpolitikken var tilfeldig, og ble styrt etter hvilke kirkelige embetspersoner som hadde makten. Noe ble også forordnet av den dansk-norske kongen, som ennå hadde utøvende makt. Kirken med sine embetspersoner ivaretok den opplæring som måtte ha vært på samisk fram til skoleloven i 1889.

Presten Nils V. Stockfleth argumenterte at samene var urbefolkningen og hadde rett til å utvikle sitt språk og kultur, og fikk i 1833 gjennomslag i departementet om at samiske barn skulle få undervisning på samisk (NOU 2000, s. 3). Denne politikken var resultat av strømninger fra den europeiske opplysningstiden der vitenskap, demokratiske rettigheter og opplysning av allmuen var idealer. Ved den etnografiske folketellingen utført av Friis i 1845 var det nesten dobbelt så mange samer og kvener enn nordmenn i Finnmark (Hansen, 1998). Flertallet snakket samisk, og nordmenn måtte lære seg samisk for å gjøre seg forstått i samfunnet (NOU 2000, s. 3).

## 2.3 Fornorskingspolitikkenes æra

I 1851 opprettet Stortinget det såkalte Finnefondet (1851-1921). Fondet ble ansett som sentralt i statens fornorskingspolitikk, og finansierte tiltak i skolene i Finnmark og Troms. Mange mente Stockfleths linje var for mild, og et seminarium for lærere i samiske distrikter

ble avslått. Samtidig var samene i en bevisstgjøringsprosess, og noen krevde samisk undervisningsspråk i skolen og samiske prekener i kirken (NOU 2000, s. 3). Kautokeino-opprøret i 1852 var et anslag mot norske myndigheter, hvor 35-40 reindriftssamer drepte handelsmannen og lensmannen, og pisket presten. Samene var læstadianere som hadde en visjon om et annet og bedre religiøst lederskap enn det norske myndigheter utøvde (Bjørklund, 1992). Opprøret ble opplevd som sjokkartet for norske myndigheter. Etter Kautokeino-opprøret fikk fornorskingspolitikken et strammere uttrykk, deriblant i skoleloven og instruksene. I 1862 kom en «Språkinstruks» (NOU 2000, s. 3) som åpnet for en ny språkpolitikk i samiske områder, hvor det norske språket skulle «styrkes og utvikles» (Dahl, 1957, s. 206).

Utover 1860-årene kom rapporter som viste at fornorskningen gikk sakte i den samiske befolkningen til tross for instruksen. I Finnmark var det ingen framgang, heller tilbakegang i bruken av norsk språk i enkelte distrikter. I 1865 dro skoledirektøren i Finnmark på studiereise til Scotland og Wales for å observere hvordan de håndterte innføring av engelsk i språkdistrikter med blandet gælisk-engelsk og engelsk-walisisk. Såkalte «Infant schools», der årsgamle barn ble sendt fra walisiske hjem til skoler med kun engelskspråklige lærere, ga inspirasjon til innføring av internatskoler i Nord-Norge (Dahl, 1957). I «Instruks for Lærerne i de lappiske og kvænske Overgangsdistrikter i Tromsø stift» av 1870, innførte man en strengere kontroll med undervisningen slik at mest mulig undervisning skulle foregå på norsk, og lærerne ble tillagt stort ansvar i både norsk språkopplæring og kulturbæring. Lov om Folkeskolen på landet av 1889 (Landsskoleloven, 1889) er den første skoleloven som nevner samene som folk. I §73 står det: «Undervisningen skal foregaa i det norske Sprog» (Landsskoleloven, 1889). Undervisningen av samer hadde i prinsippet samme målsetting som for norske elever, men i praksis ble denne ofte svært konsentrert om norskopplæring, på bekostning av andre fag (Lund, m.fl., 2005). Dette innebar at barn fra samisktalende hjem møtte norsktalende lærere og i all hovedsak norske lærebøker fra de kom til skolen i 7-årsalder.

Utover 1800-tallet var nasjonalromantiske strømninger framtreddende i Norge, knyttet til framveksten av nasjonalstaten Norge fra 1814, kampen om løsrivelse fra Sverige, og redselen for den finske fare (Eriksen & Minde, 1981; Meløy, 1980; Minde, 2005). I det nasjonalromantiske norgesbildet var det ikke plass til samene. Parallelt med dette foregikk «hverdagsrasismen» med stigmatisering og diskriminering av den samiske befolkningen (Minde, 2005). Både politikk og vitenskap var også preget av sosialdarwinisme i Norge som i

resten av Europa, med tydelig rasistisk preg (Meløy, 1980). I et foredrag i Det norske vitenskapsakademiet i 1886 uttalte Ludvig Daa:

Dersom det lykkes enten gjennom Skolevæsenet eller formedelst en livligere Handel og Samfærsel at udbrede norske Sæder og Kunskab til det norske Sprog i Finmarken, vil visseligen ikke Finnernes Kultur blive en Hindring. Den største Vanskelighed imod alle Fremskridt ligger altid i Sløvhed og Træghed. Saadan kan man tænke sig hos de Lapper, som ere upaavirkede baade af Finner og Normænd.

Samene ble rangert som en tredjerangs folkegruppe i Norge, som måtte tilføres norsk kultur og språk for å gjøres til nordmenn. Det samme året omtalte skoledirektøren i Finnmark samene som «fremmede Nationaliteter» som måtte være i fokus for «Tyngdepunktet for Arbeidet» (Meløy, 1980, s. 32), det vil si fornorskingsprosessen. Den norske assimilasjonspolitikken var en del av en global politikk, og nasjonsbyggingen bar likhetstrekk med land i Europa og Nord-Amerika. I Finland og i de baltiske statene foregikk det en russifisering, i det tyske storriket i Sentral-Europa drev myndighetene fortyskning og i Nord-Amerika foregikk amerikanisering av urbefolkningen (Minde, 2005, s.8).

Skoleloven av 1889 bante vei for skoleinternatene. I hver kommune skulle det lokaliseres skole, undervisningstiden økte og befolkningen ble nå ilagt skoleplikt. De som bodde i grisgrendte strøk, måtte finne losji for barna på skolestedet. Ved å etablere internater fikk man innlosjert barna på et sted, oppfylt undervisningsplikten og forsterket fornorskingsprosessen. Myndighetene vektla også den sosiale dimensjonen og argumenterte for å demme opp for fattigdom og analfabetisme (Meløy, 1980; Tjelle, 2000). I 1899 bestemte Kyrkje- og undervisningsdepartementet at skoleinternater var den «mest virksomme foranstaltning» i forhold til det de så som en begreidelig språksituasjon blant barna i Finnmark (Meløy, 1980, s. 25). De første internatene ble bygd i Neiden og Pasvik i 1905, nær russisk og finsk grense (Minde, 2005). Dette var en markering av norsk suverenitet etter løsrivelsen fra Sverige samme året og et uttrykk for redselen for den finske fare<sup>2</sup> (Meløy, 1980; Minde, 2005).

---

<sup>2</sup> Finland var storfyrstedømme fra 1809 under tsaren. Russland ble oppfattet som en trussel mot Vest Europa. Den store innvandringen av kvener gjorde myndighetene usikre på kvenenes lojalitet i tilfelle konflikt med Russland/Finland (Niemi, 2017).

## 2.4 Etterkrigstiden, endringer og revitalisering

Ved starten av andre verdenskrig var det 50 internat i Finnmark, og 2800 av 7900 samiske barn var internert (Meløy, 1980; Paus, 2001). Etter andre verdenskrig var det et stigende påtrykk fra det samiske samfunnet om endring i samisk opplæring (NOU 2000, s. 3). Andre verdenskrig hadde endret synet på marginalisering og kolonialisering av etniske grupper. Det ble innledet et arbeid for å utvikle en ny skolepolitikk for det samiske samfunnet gjennom Samordningsnemnda for skoleverket i 1947 og Samekomiteens innstilling. Fornorskingspolitikken ble gradvis satt til side gjennom forslagene fra komiteen, og samene ble definert som en gruppe med et spesielt behov for vern (Bjerkli & Selle, 2015). Skoleloven av 1959 ga adgang til å benytte samisk som opplæringsspråk og i Lov om grunnskolen i 1969 ble retten til opplæring i samisk gjeninnført (NOU 2000, s. 3). Dette var 150 år etter den første språkinstruksen av 1862 ble innført, og etter tre hundre års sviktende og tilfeldig opplæring for den samiske befolkningen. Til tross for disse lovendringene var det stadig holdninger i offentlige institusjoner som gjorde at fornorskingspolitikken i praksis vedvarte i flere tiår (NOU 2000, s. 3). Så sent som i 1999 ble de to siste internatene nedlagt (Paus, 2001).

Altasaken, kampen om kraftutbyggingen av Altavassdraget rundt 1980, sendte – i likhet med Kautokeino-opprøret – sjokkbølger inn i det politiske maktapparatet. Til tross for at det samiske samfunnet ikke vant kampen, medførte den en nasjonal og internasjonal oppmerksomhet mot samenes landrettigheter og situasjon. Den initierte også et grunnlovsvedtak i 1988 der det uttrykkes at «Det paaligger Statens Myndigheter at legge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv» (§108 i Grunnloven). Sametinget ble etablert i 1989 og ILO-konvensjonen «Om urfolk og stammefolk i selvstendige stater» ble ratifisert av Norge i 1990 (ILO, 2023). Den slår blant annet fast at staten skal sikre urfolk opplæring og informasjon på «sitt eget opprinnelige språk eller på det språk som er mest brukt av den gruppen de hører til» (artikkel 38). I 1990 vedtok Stortinget et tillegg til «Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold», som slår fast at «Samisk og norsk er likeverdige språk. De skal være likestilte språk etter bestemmelsene i kapittel 3» (Sameloven, §1-5). Samepolitikken ble nå utformet på forståelsen av at staten er fundert på territoriet til to folk - nordmenn og samer (Andersen, 2003).



Til tross for en styrking av samenes posisjon og rettigheter i Norge på slutten av 1900-tallet, var samisk identitet og språk svært svekket etter massiv marginalisering og stigmatisering over generasjoner (Eidheim, 1971; Høgmo, 1986; Nilsen, 2003). I et sjøsamisk perspektiv har marginaliseringsprosesser, særlig løpet av 1900-tallet undergravd sjøsamisk kultur og næringsgrunnlag. Det har videre vært en svekking av etnisk identitet, overgang til norsk språk og tap av tradisjonelle tilpasningsformer og særegne kulturytringer (Nilsen, 2003, s. 167-169). Thuen (2012) mener at assimilasjonspolitikken har vært ødeleggende for relasjonene mellom generasjonene, da det ble skapt en språkbarriere mellom samisktalende besteforeldre og barnebarn i en tid der barnebarna lærte kun norsk. I senere tid har det foregått, og pågår fortsatt, en revitaliseringsprosess i mange samiske lokalsamfunn der språk og kultur styrkes og får nye uttrykk (Andersen, 2003); lokalsamfunnsarbeid øker, kofter tas i bruk, og kulturuttrykk som Riddu Riđđu -festivalen institusjonaliseres. Det som *kan* gi størst effekt for framtidig politisk og kulturell endring i sjøsamiske samfunn er arbeidet som er utført av Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023) gjennom årene 2018-2023. Kommisjonenes mandat har vært:

1. Det skal gjøres en historisk kartlegging som beskriver norske myndigheters politikk og virksomhet overfor samer og kvener/norskfinner både lokalt, regionalt og nasjonalt.
2. Virkningene av fornorskingspolitikken skal undersøkes. Kommisjonen skal se på hvordan fornorskingspolitikken har påvirket majoritetsbefolkningens syn på samer, kvener/norskfinner og undersøke betydninga av fornorskinga frem til i dag.
3. Foreslå tiltak som bidrar til videre forsoning.

Den 9. mai 2019 innfortolket kommisjonen skogfinnene i mandatet. (Stortinget, 2023)

Det har blitt utført kartlegging fram til 1.juni 2023, etter formålene for kommisjonen. I rapporten er det nå kartlagt fakta og den opplevelsen flere generasjoner samer, kvener, norskfinner og skogfinner har hatt ved fornorskingspolitikken. Det er fortellinger og livshistorier over generasjoner som nå legges fram. Rapporten fra kommisjonen er nå ute til (skriftlig) høring fram til januar 2024 (Stortinget, 2023). Etterspillet her vil være vesentlig for å rette opp den uretten og marginalisering av minoritetsgrupper som har funnet sted i vårt land. Det blir spennende å følge prosessen videre. For å oppnå forsoning er det viktig at den som har gjort urett erkjenner dette, for eksempel den norske stats ansvar i forhold til skolepolitikken. Så blir det en prosess videre hvor man må ta stilling til hvordan dette kan rettes opp, og kanskje på noe vis erstatte det som har gått tapt (som samisk morsmål), i den grad dette er mulig. Det er vesentlig at særlig de største institusjonene nasjonalt som for eksempel statsparten og kirken viser vei og kan be om tilgivelse for det som noen vil beskrive som generasjoners sorg.

### Kapittel 3: Min Meahcci – det teoretiske landskapet

*Meahcci* er et samisk begrep for landskapet der lokale praksiser foregår. Meahcci er et meningsbærende landskap som er i endring over tid mellom ulike generasjoner fordi de forholder seg praksis på ulike måter. Ulike generasjoner vil ha forskjellige fortellinger (Pedersen & Kaarhus, 2023): Besteforeldrene forteller om den gangen fjorden var full av fisk, de beskriver et forgangen *seascape* (Maurstad, 2010), foreldrene om tryggheten og mestringen de opparbeidet i meahcci og barnebarna om den gode følelsen de fikk på besteforeldrenes småbruk og den praksislæringen de fikk fra besteforeldrene. Forholdet mellom ferdigheter og utøvelse oppleves som meningsbærende. Joks, Østmo og Law (2020) diskuterer begrepet og hvordan de fra et samisk perspektiv mener at *meahcit* (flertall) ikke omhandler det som ofte omtales som «utmark» på norsk, men isteden «lively encounters and relations with beings of all kinds endowed with their own will and their own moral sensibilities» (s. 313). De ser på meahcci som en samling av likestilte relasjoner mellom mennesker og ikke-mennesker der samiske mennesker har funnet overlevelse og trygghet. Meahcci består dermed av ulike aktivitetsrom som fungerer som samlingssteder av steder og relasjoner (Valkonen & Valkonen, 2019). Valkonen og Valkonen (2019) understreker at vi alle har våre aktivitetsrom, som er formet av våre grunnleggende hverdagsliv og rutiner.

Det teoretiske fundamentet i min avhandling er en tverrfaglig samling av teori jeg har hentet i ulike meahcci. Dette innebærer at jeg har utforsket ulike meahcci – eller meningsbærende teoretiske landskap – ut ifra den empiriske konteksten jeg har analysert, i søken etter steder med nærende materiale for å utforske narrative. Meahcci omhandler nyttiggjøring og verdiskaping av ressurser (Sametinget, 2016), og i en metaforisk forstand nyttiggjør jeg meg av ulike teoretiske begreper for å bedre forstå og analysere det empiriske materialet. Ved å anvende teori fra samiske forskere (eks. Balto, Høgmo, Joks, Østmo) og forskere med teori brukt til å analysere samisk kontekst (eks. Eidheim, Hoëm, Hovland, Ingold) ønsker jeg å komme så nært den samiske lokale livsverden og epistemologien som mulig. Det «å spille på lag med» tilgjengelige teoretiske ressurser er både en måte å vise ærbødighet og respekt for den samiske livsverden på – og som Joks, Østmo og Law (2020) skriver, «the beings in meahcci demand and deserve respect» (s. 308), men det ligger også en etisk og analytisk styrke i det at jeg forholder meg til det samiske verdenssynet, med sine kulturelle verdier og språk (jfr. Smith, 2015, Kovack, 2010).

Meahcci omhandler uforutsigbare og uplanleggbare møter, «unfolding encounters», som krever fleksibilitet (Joks, Østmo & Law, 2020, s. 308) samt ulike menneskelige, produktive møter. Slike «unfolding encounters» har også preget min teoretiske vandring gjennom PhD-prosjektet. I starten av analyseprosessen av empirien var det viktig å oppsøke ulike «aktivitetsrom» (Valkonen & Valkonen, 2019) for å finne passende teoretiske ressurser. Slike rom ble skapt i møte med gode faglige medspillere i felten på det samiske senteret, veiledere og i den tverrfaglige forskergruppen WorldViews, som forsker på barn, unge og familier i minoritetskontekster (NTNU, 2023). I tillegg har mine møter med de anonyme fagfellene i de ulike publikasjonene også gitt næring og verdifulle råd for å løfte empirien med analyser tilpasset en samisk kontekst, og i særdeleshet en sjøsamisk virkelighet. Som beskrevet i metoden, har min doktorgradsreise også blitt preget av inspirasjon fra ulike webinarer, podcaster, dokumentarfilmer og samiske kulturarrangementer og museer.

Videre omhandler meahcci en viss form for pragmatisme, i det at man alltid må forholde seg til omgivelsene. Som Joks, Østmo og Law (2020) skriver, for hvor du går og hva du gjør er alltid avhengig av omstendighetene. På samme måte ser jeg i retrospektiv og i et metaperspektiv, at jeg har vært i en pragmatisk, intuitiv prosess i teorivalgene. Jeg har så langt som mulig bygd videre på sentral samisk forskning og nærmet meg en samisk begrepsforståelse for å skape et helhetlig og feltnært svar på forskningsspørsmålene. Jeg har hentet teoretisk inspirasjon innenfor en rekke disipliner, her innunder sosiologi, antropologi, pedagogikk og tverrfaglige barndomsstudier. Historie, etnologi, geografi og psykologi er brukt sporadisk for å utdype kontekst eller analyser. Sentrale forskere på barndom i samisk/urfolkskontekst som Balto (2005; 2021; Balto i Haga, 2023), Höem (1986) og Guttorm (2011) utdypet det intergenerasjonelle relasjonelle aspektet mellom generasjonene. Den metodiske prosessen har vært inspirert av sentrale narrative forskere (Phoenix, Brannen & Squire, 2021; Riessmann, 2003; Horsdal, 1999) samt andre med erfaringer fra samisk narrativ forskning (Blix, 2013). Metoden er også inspirert av dekoloniale teoretikere, særlig Smith (2015) og Kovack (2010) som har utviklet urfolksmetoder innen forskning, men som også er tydelige på hvordan man skal nærme seg urfolks kontekst og kunnskapssystemer, og behandle urfolks kunnskaper med den nødvendige respekt (se også kapittel 4).

Videre i dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver som har bidratt til å utforske de fortellingene ungdommer, foreldre og besteforeldre har delt, og som benyttes i diskusjonen om den rollen lokal kunnskap har i forhold til sjøsamisk identitet og tilhørighet. Ifølge Meløe (2011) er den vitenskapsteoretiske moralen slik,

at vi skal skaffe oss et godt grep om folks forskjellige begreper om verden, om den verden de selv er virksomme i, så skal vi skaffe oss erfaringer fra de virksomhetene deres begreper stammer fra og har sitt feste i. Dette er både en vitenskapsteoretisk og en metodisk oppmoding om at begreper og praksiser henger tett sammen (s. 7).

Jeg vil først diskutere begrepet *generasjon* som er det analytiske utgangspunktet for studien. Studien var ment å utforske tre generasjoner i kystsamfunn, med barn og unge som viktige og likeverdige empiriske representanter. Det gis derfor ekstra plass til teori som henviser til hvordan barn og unge som aktører har fått sin selvstendige rolle innen nyere forskning. Videre blir det en diskusjon rundt *lokal kunnskap* som er aksene i studien. *Identitet* er et sentralt begrep i studien som drøftes i forskjellige perspektiv.

### 3.1 Generasjon

Barndomsforskerne har plassert barndom som generasjon for å få det nødvendige redskapet til å forske både på det strukturelle og det relasjonelle som skjer innad og mellom generasjonene. Alanen (2009) bruker begrepet «key-tool» i noen sammenhenger om begrepet generasjon. Ved å forske på generasjon og generasjoner åpner man opp forskningen av barn og unge. for det første, konstrueres den yngste generasjonen som struktur ved siden av de andre generasjonene. For det andre, kan vi fange opp intergenerasjonelle mønstre. Og til siste, kan vi forske på den aktive yngste generasjonen innen generasjonsstrukturene. Generasjonsbegrepet blir i dette kapitlet diskutert både i et strukturelt og relasjonelt perspektiv for å se på de posisjonene aktørene innen ulike slektledd tar. Som «key-tool» kan begrepet synliggjøre historiske endringer langs en tidsakse, som i denne studien er 1940-2019. Videre kan man også utforske de intergenerasjonelle relasjonene mellom de enkelte generasjonene (for eksempel unge-foreldre) og på tvers av tre generasjoner. I denne studien er det utført forskjellige analyser, men det relasjonelle har vært et vedvarende fokus. Innen tverrfaglige barndomsstudier blir det ofte referert til «barnet» som yngste generasjonsstruktur, i denne studien er det de «unge» som er i denne posisjonen. Fordi de unge også er generasjonelt posisjonert som *barn* av foreldregenerasjonen, og *barnebarn* av besteforeldregenerasjonen benytter jeg tidvis disse benevnelsene også.

### 3.1.1 Historiske og sykliske perspektiv ved generasjon

Det fins ulike måter å beskrive eller definere hva generasjon er, da begrepet kan ha ulike betydninger. Qvortrup (2003) diskuterer tre begrep brukt i relasjon til generasjonsbegrepet; kohort, livsfase, og livsløp. *Kohort* er benevnelse på en gruppe mennesker født i samme tidsperiode. De som er født i samme fødselsår, tiår eller generasjon sies å være i samme kohort. Hver deltakerkategori (barn, foreldre og besteforeldre) utgjør grovt sett en kohort i denne studien. *Livsfase* kan sies å være perioder som menneskelivet inndeles i, i samfunnet. Hvor mange faser som regnes med, varierer fra et samfunn til et annet. For eksempel er det mange steder i verden man ikke har det vi kaller ungdomsfase. Der går et individ direkte over fra barn til voksen. I denne studien er livsfasene sammenfallende med deltakerkategoriene; ungdom, voksen (forelder) og eldre (besteforelder). *Livsløp* er en betegnelse som viser til individets ferd gjennom livet, ofte analysert gjennom betydningsfulle hendelser som flytting fra oppvekstfamilien, inngåelse av ekteskap, barns fødsel, skilsmisse, perioder med arbeidsledighet, skifte av yrke, avgang fra yrkeslivet og liknende. Denne betegnelsen er også sammenfallende med deltakerkategoriene, da de viser til ulike faser i livet. Den yngste deltakergruppen befinner seg i overgangen mellom barndom og voksenlivet, som preges av identitetsutvikling, studier og tidlig arbeidserfaring. Den mellomste deltakergruppen er i voksenlivet, hvor barndommen er tilbakelagt og de har fått egne barn. Den eldste deltakergruppen er i livets siste fase, og har tilbakelagt barndommen, og inntatt rollen både som foreldre og besteforeldre.

Ferrari og Dilthey (i Rogler, 2002) beskriver generasjon som noe som skifter hvert 30. år, hvilket innebærer en syklisk forståelse av generasjoner. Qvortrup (2003) formulerer det også slik:

En generasjon udgjøres af dem, der modtager de samme indtryk gennem deres oppvekstår. I den forstand består en generasjon af en snæver kreds af individer som udgør en holistisk enhed via deres afhængighed af de samme historiske begivenheder og forandringer, som de erfarede under opvæksten uanset andre forskelle (s. 5).

Generasjon refererer også til slektsledd som befinner seg på samme trinn. Barn, foreldre, besteforeldre og oldeforeldre er fire ulike slektsledd og tilhører dermed ulike generasjoner (Store norske leksikon, 2023). De tre første slektsleddene benyttes i min studie. Begrepet brukes også om en menneskealder, det vil si om lag et tredjedels århundre. I denne betydningen lever det flere generasjoner på samme tid, for eksempel den yngre generasjonen, mellomgenerasjonen og den eldre generasjonen. De fleste av oss har erfaring med å være i en

sammenheng med minst tre generasjoner. Bare de færreste har kun foreldre eller bare en forelder ved fødselstidspunktet. I Norge er en tredjedel av oss lokalisert i en fire-generasjonsfamilie i trettiårene (Herlofsen & Daatland, 2016). De fleste har på dette tidspunktet fått egne barn og har stadig egne besteforeldre som lever. Årsaker til at generasjonslinjen blir kort kan være sykdom, krig eller sosiale omstendigheter som gjør at man mister en eller flere i familien. I denne studien utforsker jeg nettopp slektsleddene – mellom barn og foreldre, foreldre og besteforeldre, og barnebarn og besteforeldre – for å kunne svare på forskningsspørsmålene.

Et annet perspektiv for å beskrive generasjon kan være å se det som en historisk hendelse eller hendelser som gir navn til generasjonen som opplever dette. Rogler (2002) beskriver dette som følgende: «Generations start with cataclysmic historical events, periods of tumultuous religious revitalization, or abrupt secular change» (s. 1015). Han eksemplifiserer dette med den generasjonen som opplevde den økonomiske depresjonen i 1930-årene og deretter andre verdenskrig. De historiske hendelsene han peker på som definerende for en generasjon er:

Wars, revolutions, economic upheavals, natural or man-made disasters (including massive terrorist attacks), religious movements or crusades, cultural reformations, and the rise or collapse of geopolitical systems (Rogler, 2002, s. 1015).

Slik jeg tolker det, mener Rogler at en generasjon starter med en særlig hendelse og markerer begynnelsen på en ny generasjon, og kan avgrense neste generasjon på denne måten. Han grunngir videre sitt syn med at de historiske fenomenene de unge opplever ryster det sosiale systemet og skaper nye kulturelle uttrykk og symboler. Omveltingene i samfunnet er et spenn fra stor arbeidsløshet i 1930-årene til en omdreining der både menn og kvinner, fra 1941 deltok i krig eller arbeid i krigsindustrien. Det ga også denne generasjonen felles store hendelser i egne livshistorier. Disse omveltingene kaller han «cataclysm» eller katastrofe, og de gir forskere anledning til å undersøke hvordan hendelsene påvirker både ulike generasjoner og familier. Det er her nærliggende å tenke på nasjonale hendelser som massedrapene og bombeangrepet i regjeringskvartalet i vårt eget land 22. juli 2011. AUF-lederen Eskil Pedersen gjorde raskt sin plassering av de unge som opplevde hendelsene. På minnemarkeringen for den 22. juli 2011 konstaterte han: «Vi vil for alltid være 22. juli-generasjonen» (Aurdal & Sætren, 2011).

I denne studien er det flere store historiske begivenheter av definerende karakter som har preget livene til deltakerne. Ifølge Roglers (2002) teori om (katastrofale) omveltninger som må innlemmes, gjelder dette først fornorskingsprosessen som pågikk på sitt sterkeste fra rundt midten av 1800-tallet og fram til 1960-70-tallet. Her ble en marginalisering av samer satt i et nasjonalt system, som medførte en rekke konsekvenser for deres hverdagsliv og generasjonelle relasjoner, som for eksempel at barna ble sendt til internatskoler langt fra sine foreldre. En annen omveltning var andre verdenskrig i tidsrommet 1940-45, som besteforeldregenerasjonen opplevde som særlig traumatisk ved at de fikk hjemmene brent og ble tvangsflyttet fra Finnmark. Selv om besteforeldrene og foreldrene opplevde disse hendelsene som hardest så vil traumatiske hendelser ofte også påvirke de generasjonene som kommer til (se Pedersen, 2022, Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023). Her kan begreper som fornorskingsgenerasjonene og krigsgenerasjonen utvikles på grunnlag av felles historiske opplevelser.

Videre har det også skjedd store omveltninger i positiv forstand for samene som folk. Fra 1960-tallet ble samepolitikken styrket gjennom ulike rettigheter som Sameloven (Regjeringen, 2023). Kampen om utbygging av Alta-elva rundt 1980 står i en særstilling der allmenheten fikk større bevissthet og kunnskap om samiske forhold. En større selvbevissthet og selvfølelse vokste fram (se Eidheim, 1992) og viktige samiske institusjoner og konvensjoner har blitt initiert som et resultat av denne politisk-kulturelle mobiliseringen, deriblant Sametinget (opprettet i 1989) og ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter i 1990 (Regjeringen, 2023). Av nyere tid tar Sannhets- og forsoningskommisjonen (2018-2023) et oppgjør med fornorskingsprosessen. Mobiliseringen knyttet til, og forsterkningen av samers rettigheter samt økt samisk selvbevissthet og selvfølelse er dermed omveltninger som vil prege de yngre generasjonene, noe vi finner igjen i mitt empiriske materiale.

### 3.1.2 Generasjon som struktur og/eller relasjon

Der Qvortrup utforsker de strukturelle posisjonene for barn innen generasjonene, setter Alanen (2009) søkelys på «social processes which help to produce, reproduce and change generational relations – including childhood» (s. 162). Hun mener at det er nødvendig å skape et begrep som *generasjonell orden* («generational order») for å organisere det som skjer relasjonelt både innen en generasjon og mellom generasjonene. Olk (2009) definerer det som følgende:

A generational order is a structured network of relations between generational categories that are positioned in and act within necessary interrelations with each other (s. 189).

Olk tolker Alanen slik at det ikke er tilstrekkelig å kun undersøke de strukturelle posisjonene or barndom og voksne. Han påpeker at en relasjonell forståelse av det som hender mellom de ulike generasjonene er nødvendig for å undersøke endringene av relasjoner over tid. Både Alanen og Qvortrup utvider begrepene om sosiale samfunnsstrukturer fra klasse, kjønn og etnisitet til å gjelde generasjoner og inviterer dermed til nytenking innen tverrfaglige barndomsstudier og forskning på generasjoner. Denne tenkningen og analytiske perspektivet er gjennomført i denne studien ved at de intergenerasjonelle relasjonelle prosessene i familiene blir studert, og de unges posisjon er likestilt og verdsatt likt med andre deltakere. Min siste artikkel (Pedersen, akseptert) er dedikert de unges oppfatning av egen identitet for å utforske hvordan de oppfatter sin sjøsamiske identitet og muligvis forstå den framtidige utviklingen av deres etniske tilskrivning (Barth, 1994).

Selv om generasjon kan settes inn i en strukturell og relasjonell ramme vil Honig (2009) minne om at det ikke bare er *en* generasjonell orden. Han hevder at «it is more the case that various binary codes of childhood and adulthood coexist» (s. 72). Videre påpeker han at:

The generational order only partially determines the social position of children. Social origin, sociocultural milieu, gender and ethnicity overlay the significance of the adult-child distinction (s.72).

Han hevder at sosiale omstendigheter noen ganger har større innvirkning på barns liv enn den strukturelle barn-voksen-posisjonen. Brannen (2004) framhever også viktigheten av konteksten en generasjon befinner seg i. Hun har intervjuet familier i som har levd under meget pressede sosioøkonomiske vilkår, som for eksempel fattigdom. Om dette sier Brannen at «the informants make very variable reference to the structural context and resources available to them» (s. 427). Forskeren må i noen tilfeller analysere hva som *ikke* ble sagt, gitt de sosiale omstendigheten forskingsdeltakeren befant seg i, for å få en god analyse. Brannen



vrderer faktorer som økonomi, utdanning, politisk klima og retorikk som svært viktige i tillegg til generasjonsposisjonen. I denne studien søker jeg å synliggjøre hvordan generasjonene henviser til eller i noen tilfeller *ikke* henviser direkte til hvordan den sosiopolitiske historien på feltstedet med fornskningstidens marginalisering har influert deres liv både i fortid og nåtid – hvilket er gjennomgående funn fra empirien som gjelder alle familiene som deltok i studien.

### 3.1.3 Unge som forskningsdeltakere i en generasjonsstudie

Alanen (2009) viser til at barn og unge er «knowers», eksperter på seg selv. Et uttrykk som anerkjenner barn og unges kompetanse. Barn og unge skal respekteres med sin kunnskap og sin erfarte viten om hvordan det er å være yngste generasjon i vårt samfunn. Alanen (2009) hevder videre at:

Taking a child's structural standpoint as a guideline will help researchers to open up the social world from children's positions in a generationally ordered social world, and to explain the world from children's positions (s. 170).

Hun posisjonerer barn og unge som eksperter på seg selv, den som eier kunnskap om seg selv og sitt hverdagsliv. I dette perspektivet defineres det aktive barnet/ungdommen som et subjekt som agerer både intergenerasjonelt og innen sin egen generasjon. Dette står i stor motsetning til tidligere forståelser, som for eksempel Mannheims<sup>3</sup> teorier der «børn og unge først fik tankens kraft ved 17 år alder» (Mannheim, 1952, i Qvortrup, 2003, s. 22).

Mayall (2009) mener som Alanen at barn har vid kompetanse og kan operere på vidt forskjellige måter alt etter familienes omstendigheter. Hun mener at barn og unge intergenerasjonelt klassifiseres ulikt fra voksne. Videre påpeker hun at disse forskjellene ofte ender i nedvurdering av barn i sammenlikning med den voksne. Dette er en felles kritikk fra forskere innen tverrfaglige barndomsstudier, at barn tidligere gjerne har blitt beskrevet som inkompetente, irrasjonelle og moralsk umodne (jfr. Mannheim 1952). Innen tverrfaglige barndomsstudier vil denne studiens tilnærming til ungdommene være aktørorientert. Barn og unge er mennesker med en handlingsberedskap som gir ulike posisjoner alt etter hvilke

---

<sup>3</sup> Mannheim (1952) skrev *The problem of Generations*, som har blitt stående som eksempel på nedvurdering og usynliggjøring av barnegenerasjonen innen tverrfaglige barndomsstudier.

oppvekstbetingelser som gis. Slik Mayall (2009) ser det er det endringer i familiestrukturene i samfunnet som også vil gi endringer for generasjonene, kanskje spesielt for den yngste generasjonen.

Barns rolle endres etter forskjellige livsvilkår og ulike kontekster. I det tradisjonelle samfunnet har det vært vanlig med tre generasjoner som delte bolig, økonomi og hadde nære følelsesmessige bånd, i det vi kaller «storfamilien» (Mayall 2009, s.181). Hun påpeker at industrialisering med familieoppbrudd og flytting endrer strukturene og at velferdsstaten i mange land har overtatt viktige funksjoner som før tilhørte storfamiliene og de tre generasjonene. Vi vet at barn og unge fortsatt ser på familien og relasjonene til foreldre og besteforeldre som verdifullt og av større verdi enn profesjonelle, som lærere (Mayall 2009, s.182). Dette bekreftes også av de yngste deltakerne i studien som framhever familien som den beste læringsarenaen både med hensyn til de praksisene de har fått overført, men også holdninger og verdier, som utholdenhet og selvstendighet (se mer om *birgejummi* senere i kapitlet; Pedersen & Kaarhus, 2023). Rogoff (2003) påpeker at barn i vestlige samfunn i økende grad bruker tiden sin til spesialiserte barneaktiviteter og da særskilt skolearbeid, som hun betegner som «designed to instruct them in skills to be employed in adulthood once they are allowed to be involved in mature activities» (s. 180). En rekke internasjonale studier har også hatt søkelys på barns deltakelse og plassering innen lokalsamfunn og familien; små barn i Yucatan-området får gå fritt i lokalsamfunnet for å observere de ulike aktivitetene som foregår (Gaskins & Lucy, 1987; Gaskins, 1999). Barn i 2- til 4-årsalderen i Øst-Afrika bruker mye av sin tid, vesentlig mer enn vestlige barn, til å være med på og observere voksnes daglige aktiviteter (Harkness & Super, 1992; Rogoff, 2003).

På grunnlag av den forskningen vi har, er det viktig at vi som forskere stadig utvikler og teoretiserer det relasjonelle som skjer mellom generasjonene og i familiesammenheng ut ifra, og inkludert, et perspektiv fra den yngste generasjonen. Hvilket innebærer at dette blir beskrevet slik at barn og unges rolle blir beskrevet, først og fremst av dem selv. I dette er ingen motsetning, eller ønske om å la de unge stå alene i analysene. Som tidligere nevnt er de unges empiri likestilt i studien med empiri fra foreldre og besteforeldre for å følge og observere de intergenerasjonelle posisjonene og bevegelsene som fortelles i narrativene. Som en motvekt til barneforskningen som har vært løsrevet fra et generasjonelt perspektiv oppfordrer Wyness (2013) til en «intergenerasjonell dialog» med henvisning til at «participation and voice cannot be fully understood in all its complexities unless we tease out the nature of relations between children and adults» (s. 439). Spyrou med kolleger (2021) tar

opp denne tråden, og argumenterer for at en intergenerasjonell tilnærming gir verdifulle og produktive innsikter til forståelsen av kystbarndommer gjennom en relasjonell, historisk og geografisk situert linse. En slik tilnærming er i bedre stand til å undersøke stabilitet og endring i følelser knyttet til identitet og tilhørighet forankret i intergenerasjonelle relasjoner.

## 3.2 Lokal kunnskap

I studien er det valgt å bruke begrepet lokal kunnskap, da det sammenfaller med begrepsbruk i det overordnede prosjektet (Kjørholt & Ursin, 2016). Det er likevel viktig å poengtere at begrepet brukes noe overlappende både innen academia og i hverdagstalen med begrep som «tradisjonskunnskap», «tradisjonell økologisk kunnskap» og «urfolkskunnskap». Begrepet lokal kunnskap blir diskutert først med utgangspunkt i UNESCOs definisjon som tar hensyn til det globale perspektivet. Så presenteres deltakernes egne oppfatninger av begrepet og deres praksiser, hvilket har vært avgjørende for analysen i studien. Videre blir begrepet diskutert slik det brukes av ulike forskere innen samisk kontekst benyttet i Pedersen (2022) og Pedersen og Kaarhus (2023).

Forståelsen av lokal kunnskap i mitt prosjekt bygger på UNESCO (2017) definisjon av lokal kunnskap og urfolkskunnskap:

Lokal- og urfolkskunnskap refererer til forståelser, ferdigheter og filosofier utviklet av samfunn med lang historie med samhandling med sine naturlige omgivelser. For rurale beboere og urfolk er lokal kunnskap grunnlag for grunnleggende aspekter ved dagliglivet. Denne kunnskapen er innlemmet i et kulturelt kompleks som også omfatter språk, klassifiseringssystemer, ressursbruk, sosiale interaksjoner, ritualer og spiritualitet. Disse unike kunnskapssystemene er viktige komponenter i verdens kulturelle mangfold (s. 9).

UNESCO framhever den nære forbindelsen mellom urfolk og lokal kunnskap. I denne forbindelse hevder UNESCO (2017) at urfolk er særlig knyttet til lokal kunnskap blant annet fordi de har sterke bånd til landområder med nærliggende naturressurser. Denne definisjonen er derfor passende i min studie siden den sjøsamiske befolkningen anses å være et urfolk (Regjeringen, 2023). Videre vektlegger definisjonen dimensjoner som også er svært fremtredende i min studie, deriblant viktigheten av språk, natur, sosiale (intergenerasjonelle) relasjoner og betydningen av lokal kunnskap i hverdagslivet.

Sametinget (2016) oppsummerer samisk bruk av naturen som bærplukking, samling av urter, fiskeing i fjellvann, hogst av brensel og en kombinasjon av dette med andre naturnæringer som

sjø-og laksefiske. I en rapport ønsker Sametinget (2016) å registrere og dokumentere ulike tradisjonskunnskap, og mener dette har stor sammenheng med en bærekraftig forvaltning. Lokale praksiser i landskapet (*meahcci*) er også det deltakerne oftest refererer til når de forteller om sine erfaringer med lokal kunnskap. I tillegg utøvde de fleste kvinnene i studien håndverk (*duodji*) ved at de sydde samiske kofter til seg selv, barn og barnebarn. Noen vevde matter, sydde pelsluer, og flere hentet sennegrass og duftgress på egne steder. De beste innen koftesying hadde sine egne steder de hentet kråkesølv for å legge inn i beltene på kofta. Alle plukket bær; multer, tyttebær, blåbær, og de fleste i foreldre- og besteforeldregenerasjonen holdt mattradisjonene i hevd. Flere familier fisket laks fra landnot, dette fisket var grunnlag for sommersamling med generasjoner i samarbeid. De eldste husket hvordan fjorden formelig kokte av forskjellige fiskearter som sild, lodde, torsk, sei, flyndre og også pattedyr som niser. Alt dette var gjenstand for sesongfiske inntil 1970-tallet da fjorden ble invadert av trålere som rovfisket sild og lodde (Andersen & Persen, 2011). Etter dette ble flere fiskebestander som for eksempel torsk nærmest borte, og hadde det ikke vært for kongekrabbefisket så hadde fjorden nærmest vært utdødd.

I Pedersen og Kaarhus (2023) tok vi i bruk Ingolds (2011) analytiske verktøy for å analysere praksiser med hensyn til videreføring av lokale praksiser og generasjonsoverføring. Med Ingolds ord, ønsker vi å fokusere på forholdet mellom landskap, tid og praksis. I denne konteksten definerer han *task* som «any practical operation, carried out by a skilled agent» (Ingold, 2011, s. 195), og videre at dette begrepet tilbyr en mulighet til å utforske hvordan læringsprosesser involverer gjenskaping av mening fra den unge generasjonens side. Han beskriver den unge novisen som følger den erfarne veilederen ut i *taskscape*, og som gjennom ulike sanseopplevelser utvikler det Ingold benevner som nøkler til kulturell mening (*keys to meaning*, s. 22) slik at lærlingen mestrer å oppfatte og beherske landskapet. I en videre betydning av *taskscape* kan vi se fra empirien at det foregår en utstrakt generasjonell overføring av kunnskaper der, ferdighetene overføres mellom generasjonene, men i ulik grad og form. Det er ulike sett av ferdigheter innen ulike generasjonene. Hans begreper *taskscape* og *dwelling* er analytiske punkter som lar oss plassere meningsfulle praksiser i disse «rommene». *Taskscape* som et sted med «a web of opportunities» (Pedersen & Kaarhus, 2023, s. 101), og *dwelling* er «a certain perspective of the world» (Ingold, 2011, s.330), stedet der mennesker (med dyr) bor og arbeider, et hjemsted. Berkes (1999) utdyper videre særlig de tradisjonelle, økologiske perspektivene i lokal kunnskap og «det komplekset av relasjoner i tradisjonell økologisk kunnskap som strekker seg til alle levende vesener og ved

de som samhandler» (s. 13). Han beskriver tradisjonell økologisk kunnskap som relasjoner mellom levende organismer, og videre hvordan ressursene blir forvaltet i et økologisk system. Lokal kunnskap som begrep koples tett opp til tradisjoner og intergenerasjonell overføring av kunnskap. Guttorm (2011) har lansert begrepet *árbediehtu* (nordsamisk) og ønsker å sammenfatte nedarvet kunnskap som skikker, vaner og praktiske ferdigheter i dette forholdvis nye uttrykket i nordsamisk kontekst. Hun presiserer at denne kunnskapsmengden som nedarves blir gjenstand for repetisjon i neste generasjon. Med tiden kan også tradisjoner som sosial praksis, tro, institusjoner og annet endres, slik at kunnskap som nedarves aldri er statisk, men vil være under stadig utvikling. I konteksten på feltstedet var dette begrepet ikke kommet i bruk i dagligtalen. Ifølge Hansen og Nilsen (lokale informanter) brukes ordet *dološ* om det tradisjonelle, eller det gamle, så følger *dološ máhttu* som betyr (eld)gammel kunnskap, mens *dološ vierru* betyr (eld)gammel skikk. *Árbevirolaš* (nedarvet kunnskap), som også brukes akademisk, brukes mere i dagligtalen på feltstedet.

Lokal kunnskap kan forenkles til å være en bredde av kunnskap av hva det å bo og bo på et sted krever, ifølge Valkonen og Valkonen (2019), til å tas ned på mikronivå slik Joks (2015) gjør når hun utforsker lokal kunnskap som er erfart av fiskere i elva Deatnu. Joks' (2015) forståelse og tolkning av lokal kunnskap og samiske kunnskapssystemer og verdier, har vært viktig for studien. Hun beskriver fiskernes kunnskap ned til det minste nivå; hvor fisken står i kulpene, tidspunktet på året når de står der og hvordan laksen endrer utseende når den skal gyte. Hun peker på den innebygde omsorgen for fisken i denne kunnskapen, ved at de som fisker mener at laksen trenger ro til bestemte tider. Til tider er det et press med ulike aktivitet i elva, og på et tidspunkt må det være ro slik at laksen ikke jages, men får gyte i fred. Observasjoner som dette, over generasjoner, viser ikke bare inngående kjennskap til steder i landskapet, laksens atferd og den praktiske kunnskapen som følger med å fange fisken, det ligger innebygd bærekraft i dette, verdigrunnet her sikrer også at framtidige generasjoner får glede av fisken. Joks (2015) viser hvordan urfolks kunnskaper er inkorporerte i den lokale kulturen der biomangfoldet og bærekraftige økosystemer ivaretas (Joks, 2015; Mauro & Preston, 2000). Sametinget (2016) skriver følgende:

den grunnleggende verdien i å videreføre *meahccasteapmi* (høsting av naturgodene) er at det er en videreføring av tidligere generasjoners virke - høsting er en sikring gjennom bruk av den tradisjonelle kunnskap som generasjonene før oss har etablert (s.9).

Innen begrepskomplekset lokal kunnskap finner vi også *birgejupmi* (Sametinget, 2016). Dette er et sentralt begrep som kobler menneske og landskap. For å erverve *birgejupmi* eller

mestring, lære å klare seg, må lokal kunnskap erverves, dette er grunnlaget for livsoppholdet. Det ligger også ontologiske og moralske føringer i birgejupmi. Somby (2016) diskuterer dette og lar Aikio (2010) som har intervjuet samer om betydningen av begrepet sammenfatte:

Ordet *birgen* inneholder i tillegg sosial tilgjengelighet, så som mellommenneskelige relasjoner, mellommenneskelig samhandling og en emosjonell tilknytning til samfunnet der man evner å kjenne, se og beherske forskjellige sinnsstemninger og emosjoner. *Birgen* har også en åndelig dimensjon, som viser til sjelefred, sinnsro og tilfredshet, og en etisk side, som viser til egne verdier, felles verdier og tillit til medmennesker (i Somby, 2016, s. 13, oversatt fra samisk av forfatteren).

Noen av fortellingene i empirien viser hvordan barna blir tatt med på oppgaver som kan være hverdagslige, men også hvordan de blir tatt med på krevende dagsmarsjer som gir utholdenhet og styrke. I besteforeldrenes fortellinger var det åpenbart at flere både drev innlæring og herding av barnebarna (og sikkert egne barn bak i tid) for å oppnå birgejupmi (Pedersen & Kaarhus, 2023), noe som jeg utbroderer videre nedenfor.

### 3.2.1 Lokal kunnskap og barneoppdragelse

Balto (2005, 2021, 2023) har vært en sentral teoretiker i min studie for å drøfte barneoppdragelse i samiske familier. Balto (2005) hevder at samisk barneoppdragelse har sin egen logikk. Hovedmålet ser ut til å være å forberede seg på livet; å utvikle selvstendige individer som kan overleve i et gitt miljø, og å gi barna selvfølelse og livsglede. Hun fremhever også den sentrale rollen til praktisk arbeid i samisk barneoppdragelse. Gjennom aktiviteter ble ferdigheter og kunnskap overført, samtidig som språket og begrepene utviklet seg gjennom praksis (Balto, 2005). Strategiene som brukes i oppdragelsen er ofte indirekte, og man unngår konfrontasjoner mellom de to involverte partene. Barn settes i situasjoner der de får egne erfaringer for å bygge egen selvtilit. Balto (2005) mener at denne læringsmodellen kun er mulig med støtte fra et utvidet nettverk som besteforeldre, søsken og andre slektninger, noe som denne studien viser (Pedersen & Kaarhus, 2023).

Balto (2023) framhever det samiske holistiske natursynet. Hun hevder at samer som bor i by ikke kan videreføre praksiser og naturnært arbeid, men de kan allikevel ta vare på den samiske tenkningen og verdisynet for seg og generasjonene etter. Videre mener Balto (2005) at «ifølge samene kan balansen mellom mennesker og natur bare gjenvinnes ved å gå tilbake til den opprinnelige kunnskapen som den gamle samiske levemåten støttet seg på» (s. 10). Her viser hun til en bærekraftig måte å høste ressurser på, ved at man ikke overbelaster et

økologisk system, men lar det være igjen ressurser til neste år og neste generasjon. I sine tekster viser Balto (2005) også til hvordan voksengenerasjonen formidlet viktigheten av å «gi tilbake» til naturen den dagen man ikke hadde behov for det, som for eksempel en slåtteeng. De eldre i min studie beskriver nettopp en slik «ubalanse» fra fjorden på feltstedet ved at fiskebestandene ble tatt ut av trålere (Pedersen & Kaarhus, 2023), og ytrer stor bekymring og sorg over hvordan man kunne la dette skje.

Hoëm (1986) er også sentral i sine studier av samiske barn og innlæringsmetoder i praktiske kunnskaper. Han beskriver hvordan samiske barn lærte å tolke landskapet og skiftende forhold i naturen som værtegn. For å gjøre den beste fangsten eller jakte var det av stor viktighet og gripe sjansene i rette øyeblikk. Da var det å «lese» værforhold avgjørende. I denne studien ser vi at deltakerne lar landskapet og årstidene bestemme hva som skal gjøres. Empirien viser hvordan de selv lærte signaler i naturen og hvordan de lærer barnebarna de signaler i naturen som varslet når mulighetene var i vente.

I internasjonal kontekst har forskere gjort lignende funn (e.g., Gaskins & Lucy, 1987; Harkness & Super, 1992). Mest relevant for min studie er Cajete (2017) og hans forskning i urfolkssamfunn i Canada som viser den nære sammenhengen mellom historiefortelling og overføringen av kulturelle kunnskap og verdier. Han viser hvordan historiene plasserer de unge inn i en kontekst av læring, sosialisering i fellesskapet og relasjoner, med ikke bare med dagens generasjoner, men gjennom historiene, også de generasjonene som levde før. Historier kan skape relasjoner med en lang rekke generasjoner. Hans funn viste seg relevante for analysen i Pedersen og Kaarhus (2023). I nyere tid har internasjonale kolleger fra hovedprosjektet også publisert relevante funn knyttet til intergenerasjonell overføring av kunnskaper og dens betydning i identitetsarbeid på Kypros (Spyrou m.fl., 2021), Færøyene (Gaini & Sleire, 2022), og i Irland (Crummy, 2022). I sin forskning beskriver også de sosiokulturelle endringene i kystsamfunn betinget av de siste tiårs økonomiske endringer i Europa.

### 3.3 Identitet i en samisk kontekst

Identitetsbegrepet og ulike spørsmål knyttet til identitet er gjennomgående i denne studien, fra den første diskusjonen om den sterke identiteten som både knyttes til og uttrykkes gjennom språket - som blir til sorg ved brudd (Pedersen, 2022), videre til identitet i praksiser og lokal kunnskap som videreføres særlig gjennom besteforeldrene (Pedersen & Kaarhus, 2023), og til den siste diskusjonen om dagens unge og deres tilskrivning eller ikke tilskrivning av samisk etnisk identitet (Pedersen, akseptert). Her drøftes også en mulig framtidig sjøsamisk identitet. Begrepet identitet er brukt i flere anledninger og med noe ulikt meningsinnhold i studien. Hva en sjøsamisk etnisk identitet innebærer, er særlig diskutert i Pedersen (akseptert).

Identitet handler om hvem vi er - og hvem vi vil være. Etter en generell drøfting av *identitet* og *etnisk identitet* vil jeg presentere ulike teoretiker som har vært sentrale i mine analyser.

Identitet handler om å vite noe om hvem man er som menneske. Identitet svarer på spørsmålet: «Hvem er jeg?» Ordet identitet stammer fra det latinske ordet «item», som betyr «den samme». Identiteten vår består av flere ulike deler, både personlig og sosialt. Personlig identitet kan være mening, kunnskap og utseende. (NAKU, 2023)

Denne definisjonen inneholder det sentrale og grunnleggende i en identitetskonstruksjon og ofte enkeltmenneskers tanker om egen identitet. Vi søker oss også videre til større identiteter, som Paulgaards (2006) *kollektive identiteter*, som hun mener

bidrar til å skape en form for orden og trygghet, fordi den enkelte får noen identitetsknagger å henge seg på. Kollektive identiteter framstår også som enhetlige og interne forskjeller vil bli underkommunisert, og kontrasten til andre konstruksjoner vil oppleves enda mer forskjellig (s.73).

En etnisk identitet er primært en *kollektiv* identitet (Olsen, 2007). Identitet baserer seg først og fremst på *selvtilskrivning*: at du selv ser på deg som noe, i tillegg til at andre ser på deg som noe (tilskriver deg). Dette innebærer ikke nødvendigvis biologiske særtrekk, men *kan* være fulgt av utseende (se Barth, 1969). Bjørklund (2016) mener at etnisitet er en identifiserbar essens, en kulturell substans som definerer gruppens egenart og som videreføres over generasjoner, her under vil slekts- og blodlinjer være vesentlige faktorer i en identitet, *en essensiell identitet*. Dette står i kontrast til et konstruktivistisk syn på etnisitet, som innebærer at etniske grupper er *sosialt konstruerte*; kultur er ikke noe som er, men noe som skjer i interaksjon med andre (Bjørklund, 2016). Ifølge Eriksen (1994) er det få skarpe grenser mellom kulturer. Han mener i stedet at enhver kultur er bygd opp gjennom lang tid med ulike



lag av påvirkninger og innflytelser, derfor vil det være vanskelig å definere en etnisk gruppe som en absolutt og fastsatt kultur.

Barth (1969) gjorde antropologiske studier av etniske grupper og etnisk identitet; hvordan de konstituerer seg og videre hva som opprettholder og danner grenser til andre etniske grupper. Han mente at en etnisk gruppe defineres av at de stort sett reproduser seg selv, og deler grunnleggende kulturelle verdier som de viser utad. Videre at gruppen skaper rom for kommunikasjon og interaksjon og identifiserer egne medlemmer slik at de blir gjenkjent av andre som etniske representanter som kan skilles fra andre etnisiteter (s. 11). Barth mente at etniske grupper har en gjensidig avhengighet og at etniske identiteter er et produkt av både en kontinuerlig *tilskrivning* fra andre og *selvtilskrivning* (1969; se også Eriksen & Jakoubek, 2019). Objektive kulturelle trekk er ikke avgjørende. Derimot defineres etnisiteten gjennom de sosiale grensene, hvordan mennesker forholder seg til andre. Barth understrekte at etniske identiteter opprettholdes gjennom *relasjonelle prosesser* for inkludering og ekskludering, ikke kulturelle. Det som definerer gruppen, er den etniske grensen. En *dikotomisering* av en annen etnisk gruppe er en kategorisering som definerer denne gruppen som *fremmed*. Dette innebærer en erkjennelse av begrensninger på delte forståelser, forskjeller i kriterier for vurdering av verdier og en begrensning av interaksjon (Barth, 1969). Det konstrueres en kategorisering av etniske grupper som samisk-norsk i denne sammenhengen. Barths analyser har blitt videreført spesielt i forhold til de analytiske redskapene gjennom dikotomisering, som vurderer maktaspektene mellom forskjellige etniske grupper. Den norske majoritetsgruppen har i stor grad hatt makt til å definere den samiske, særlig i et fornorskningsspektiv.

Spesielt relevant for min studie når det gjelder samisk identitet, er Høgmos (1986) forskning. Han gjør en familiestudie over tre generasjoner i sjøsamiske familier, der han analyserer hvordan identiteten innen generasjonene tar ulik form gjennom fornorskingsprosessene. Han drøfter hvordan særlig barn og unge må balansere mellom kravene fra familie og storsamfunn, og hvordan de lærte seg egen *identitetsforvaltning*, som etter hvert fører til et *identitetsskifte*, fra samisk til norsk. Høgmo ser til besteforeldrene på 1800-tallet som anså seg som samiske, men opplevde de første strenge skolelovene i fornorskingsprosessen. Identitetsskiftet skjedde da deres barn, foreldregenerasjonen, som var unge i tiden fra 1905 til 1925, opplevde press om å skifte språk fra samisk til norsk og identifisere seg som norske. Deres barn var unge på 1940-tallet. Denne ungdomsgenerasjonen pendlet mellom to ulike etniske sfærer der begge etniske identiteter ga angst, og de valgte *det tredje alternativ*, der de

vegret å stå fram som hverken norske eller samiske. En samisk identitet innebar en etnisk stigmatisering, mens en fornorskert identitet innebar en moralsk stigmatisering, et svikerstempel innen eget samfunn.

Eidheims (1969, 1992) studier av sjøsamisk identitet er også sentrale i alle tre artiklene. Han måtte tåle kritikk fra overnevnte Høgmo for sin manglede utdyping av den kulturelle-relasjonelle siden ved identitetsskiftet da han etter Høgmos mening la for mye vekt på materielle endringer og tabuisering av samer. I sin studie ønsket Høgmo (1986) å fylle inn denne kunnskapsbiten. I Eidheims (1992) forskning beskriver han hvordan han og andre ønsket å løfte den samiske selvfølelsen i det norske samfunnet fra stigma til stolthet over sin samiske identitet. Videre beskriver han samisk revitalisering gjennom å framheve og gjøre seg forskjellig – gjennom en dikotomisering (se også Barth, 1969) – fra det norske gjennom samiske identitetsmarkører som språk, kultur, næring og klesdrakt. Eidheim (1992) forsket noe etter at Barth (1969) hadde lansert sin forskning på nettopp dikotomi innen samiske samfunn og tilskrivning/ikke tilskrivning av samisk identitet, og tok denne forståelsen videre inn i forskning på samisk revitalisering av kulturen.

Hovland (1999) studerte ungdommer Kåfjord (kyst) og Kautokeino (innland). Han mener stedets betydning for både innhold og utforming når det gjelder samisk tilhørighet, ikke kan overvurderes. Han beskriver interne konflikter i samiske lokalsamfunn, både innen samfunnet og mellom ulike lokalsamfunn, der konflikten kunne være å framstå som samisk med de markørene som tilhørte. På 1970-tallet begynte særlig de unge å gripe tak i og orientere seg om bygdas samiske fortid i den sjøsamiske bygda Kåfjord. Etterspillet i lokalsamfunnet ble kjennetegnet av stor brytning mellom innbyggere der en part så det som en rett å uttrykke at stedet og befolkningen var samisk, mens andre var fylt av motsetninger og usikkerhet om egen og stedets opprinnelse (Hovland, 1999). Mens noen fikk ny trygghet i en samisk identifikasjon opplevde andre dette som en trussel om tap av en endret identitet (s. 255). I Kautokeino var det en selvfølgelighet i markering av samisk identiteter. Språket, klesdrakt og tradisjoner var rotfestet hos en stor del av befolkningen. Men Hovland fant også ungdommer som hadde en løsere familiær tilknytning og familie tradisjon, disse var i en kategori som ikke «hadde det», usikre i egne og andres øyne. Dette sier noe om den komplekse samiske identiteten som kan være stedegen og variere mye innen Sápmi. Hovlands (1999) analyser fra unge i den sjøsamiske bygda gir gode røtter for å bedre forstå min egen drøfting av identitetsutvikling hos dagens unge i et liknende sjøsamisk samfunn (Pedersen, akseptert). Samtidig er det like viktig å ha et blick mot den samiske identiteten i innlandet, som for

eksempel i Kautokeino, som avspeiler et samisk samfunn som mange vil si er «ekte samisk». Denne analysen er også inspirert av postkolonialt tankegods, deriblant av Bhabha (2004), Ramstad og Thuen (2005) og Dankertsen (2014). De beskriver alle en *både-og identitet*, skapt i møtet med kolonimakter, hvor de sistnevnte fokuserer på marginaliseringsprosesser i forforskningstiden. Maktforholdet til majoritetsbefolkningen gjør at det veksles på etnisk identitet etter hvilken kontekst man befinner seg i. Gjennom Pedersen (akseptert) beskrives denne vekslingen mellom samisk-norsk identitet i sjøsamisk kontekst.

## Kapittel 4: Narrativ metode og etiske betraktninger om forskning i et urfolkssamfunn

Studien er presentert gjennom tre artikler som har til hensikt å svare på forsknings-spørsmålene som utforsker lokal kunnskap i forhold til hvordan de tre generasjonene oppfatter den sosiale verdien av kunnskapsoverføring, og videre utforsker hvordan fortellinger om brudd og kontinuitet i lokal kunnskap sier noe om innvirkning på identitetsutviklingen. Studien er tregenerasjonell og empirien er summen av 26 intervjuer foretatt i 2018-2019.

### 4.1 Feltarbeid i et sjøsamisk lokalsamfunn

#### 4.1.1 Valg av kommune

I valg av sted var Friis' (1861) kart over sjøsamisk befolkning, Sametingets stemmetall i kystområdene, tilgang til samiske kompetansesentre, og informasjon om sjøsamisk befolkning på nettstedet til kystkommunene i Finnmark og Troms avgjørende. Valget falt på en fjordkommune i Finnmark der det historisk har vært sjøsamisk bosetting. Denne delen av Norge er en del av Sápmi som strekker seg over fire land; Norge, Sverige, Finland og Russland. Den samiske befolkningen i Norge anslås til mellom 40 000-60 000 personer (det finnes ingen offentlig tall). I valgmannstallet for Sametinget står ca. 17 000 personer. I Nord-Troms og Finnmark var det en ren samisk befolkning fram til Kalmarkrigene (1611-1613) (Nielssen, 2014), da nordmenn innvandret for å befeste norsk-svensk tilstedeværelse i Finnmark (Niemi, 2003). Kommunen er i dag befolket av samer, kvener og nordmenn, i tillegg til andre etniske grupper. Det sjøsamiske lokalsamfunnet som ble min felt, var bebodd av ca. 250-300 mennesker.

#### 4.1.2 Deltakere og rekruttering

Prosjektet startet i 2017, da jeg ble ansatt ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, for å delta i et større prosjekt *Valuing the past, sustaining the future*, finansiert av Norges forskningsråd og ledet av professor Anne Trine Kjørholt. Prosjektet hadde ulike steder som skulle undersøkes langs norskekysten, deriblant et sjøsamisk samfunn, som jeg hadde stor interesse i å forske på. Som designet i hovedprosjektet, er studien kvalitativ med en biografisk, narrativ tilnærming til tre generasjoner som omfatter dagens ungdommer, og

deres foreldre og besteforeldre. Jeg var tidlig i kontakt med leder på det sjøsamiske senteret i kommunen for å undersøke hvordan interessen var for min studie, og om de var villige til å bistå med rekruttering. Både lederen og andre ved senteret var meget positive til tema for min forskning, da senteret i flere år hadde vektlagt dokumentasjon og formidling av lokal kunnskap. Dette ga også studien et verdifullt underlag av kunnskap fra stedet.

Jeg ønsket deltakere blant barne-, foreldre- og besteforeldregenerasjonen i åtte familier. I feltarbeidet benyttet jeg meg av snøballmetoden i rekruttering av deltakere (Fangen, 2010), hovedsakelig gjennom to ulike inngangsporter til lokalsamfunnet. For det første, satte ansatte ved det samiske senteret i nærheten meg i kontakt med aktuelle personer, som igjen satte meg i kontakt med flere i deres nettverk. For det andre, bistod to damer på en lokal systue, en *duojedallua*, med å sette meg i kontakt med lokale personer som de visste anså seg for å være sjøsamere. Takket være deres, og senterets gode nettverk fikk jeg kontakt med åtte familier som var ønsket for studien. Det ble forsøkt å få en rimelig kjønnsfordeling blant deltakerne. I utgangspunktet ønsket jeg å snakke med ungdom i aldersspennet 16 til 20 år, samt en forelder og en besteforelder. Innen ungdomsgenerasjonen måtte jeg inkludere en ung voksen på 22 år, dette for å sikre nok deltakere i en liten befolkning. I tillegg intervjuet jeg en ekstra besteforelder for å få et historisk løp i en fortelling og en ekstra forelder som tok kontakt for å fortelle sin historie. Denne foreldrerepresentanten møtte jeg tilfeldig utenfor feltarbeidet, og intervjuet med henne ble foretatt i 2019. En av ungdommene ble syk og kunne ikke delta i undersøkelsen, og to familier takket nei til deltakelse.

Gruppe	Alder	Kjønn	Grend	By/ Tettsted	Språk	Oppgitt etnisitet	Skole- internat
<b>Besteforeldre</b>	71-94 år	Menn: 4 Kvinner: 5	9	-	Samisk: 8 Kvensk: 4 <sup>4</sup>	Samisk: 7 Kvensk: 1 Norsk: 1	6
<b>Foreldre</b>	40-58 år	Menn: 4 Kvinner: 5	3	6	Samisk: 3	Samisk: 8	3
<b>Ungdom</b>	17-22 år	Menn: 2 Kvinner: 5	-	7	Samisk: 2	Samisk: 5 Norsk: 2	-

Tabell 1 Oversikt over studiens deltakere

<sup>4</sup> Noen snakker både samisk og kvensk.

For å kunne forstå deltakernes narrativer, er det viktig å kjenne noe til den historiske, samfunnsmessige, kulturelle og geografiske konteksten for deres liv. Alle ungdommene (f. 1996–2000) bor på tettsted eller i by, hovedsakelig på grunn av utdanning eller arbeid. Alle utenom en vokste opp i tettsteder og byer, dog nært familiehjemmet til besteforeldrene ved fjorden. Ungdommene har hatt en oppvekst med stabil økonomi, gode boligvilkår og god tilgang til utdanning og helsetjenester. De fleste har tatt en videreutdanning eller er i ferd med å gjøre ta det. Stor teknologisk utvikling medfører at de i skole og utdanning, samt fritid, har tilgang på og mestrer ulike digitale og tekniske verktøy. Ungdommene er også i større grad en del av et utvidet internasjonalt samfunn gjennom teknologi og bruken av sosiale media.

Foreldregenerasjonen (f. 1959–1978) var unge på 1970–1980-tallet. Deres oppvekst var preget av gjenoppbygging etter krigen, noe som generelt ga en sterk vekst på alle samfunnsområder i landet. Næringer som fiske og landbruk gikk tilbake, mens industri og yrker innen service og tjenesteyting økte. Sosiale og geografiske strukturer ble endret, flere flyttet inn til tettsteder og byer, og store ungdomsgrupper forlot bygda til fordel for arbeid og utdanning. Velferdsstaten bygdes opp med formål å gi alle trygge sosiale kår, spesielt i forhold til helse og arbeid. Niårig skole ble innført, og stipend og studielån gjorde at flere hadde råd til videreutdanning. Til tross for modernisering av skolesystemet, vedvarte internatskolene til 1999 noen steder i Finnmark, og tre av foreldrene i denne studien ble internert i skoler. På 1960- og 70-tallet skjedde en betydelig revitalisering av samisk kultur (Eidheim, 1992) samt en forbedring av samiske rettigheter ved Sameloven (1987).

Besteforelderens (f. 1924–1947) barne- og ungdomstid var fra slutten av 1930-tallet til begynnelsen av 1950-tallet. De bodde spredt i bygdene rundt fjorden som følge av at de var fiskerbønder. De fleste i denne generasjonen opplevde andre verdenskrig; hjemmene deres ble brent av tyskerne og store deler av befolkningen ble tvangsevakuert sørover i landet, mens andre forsøkte å klare seg gjennom krigen i gammer og huler på fjellet. På grunn av krigen ble det sparsomt med skolegang. Enkelte fikk bare tre-fire års skolegang til sammen. Tilgangen på mat var også kritisk etter krigen, da husdyra var slaktet ned av tyskerne. Noen opplevde å sulte i denne perioden. For besteforeldrene var etnisk mangfold både i familien og i lokalsamfunnet en selvfølge i deres oppvekst. Det var vanlig å beherske samisk, kvensk og norsk for å kommunisere innen familien og ute i samfunnet og på internatet. Det falt naturlig å være trespråklig. Dette støttes av etnologen og språkforskeren Friis (1861) som utførte flere kartografiske framstillinger av bosettingen i Finnmark basert på etniske sammensetninger og språklige forhold. Besteforeldrene eide et mangfold av etniske identiteter uten at dette ble

vektlagt på noen måte før fornorskingsprosessen startet. Besteforeldrene var den første generasjonen i dette området som bodde på skoleinternater som barn. Seks av åtte besteforeldre fikk skolegang på internat.

## 4.2 Intervjuene

Første besøk på feltstedet var i juni 2018. Jeg var da så heldig å få flere deltakende familier og fikk også intervjuet flere. Neste besøk var i august/september samme år, hvor jeg rekrutterte og intervjuet flere. Jeg reiste også opp i november 2018 for å utføre de siste intervjuene. Deltakerne ble på forhånd kontaktet på telefon og informert om forskningsprosjektet. En besteforelder eller forelder (eller begge) fikk deretter tilsendt informasjonsskriv på e-post som de delte med de andre i familien (se vedlegg 1).

Selve intervjuet startet med informasjon vedrørende anonymitet og mulighet til tilbaketrekking av intervjuet / deler av intervjuet. Så forklarte jeg hva studien ville undersøke og litt om egen bakgrunn, deriblant hvordan tema med lokal kunnskap hadde vært en del av mitt studie- og interessefelt i mange år. Første trinn av intervjuet var biografisk der deltakerne startet med å fortelle fritt om barndom, ungdomstid og eventuelt livet som voksen. Deretter ble det supplert med tilleggsspørsmål (se vedlegg nr. 2, 3). I det andre trinnet ble deltakerne oppfordret til å utdype erfaringer og refleksjoner knyttet til målene for prosjektet, i dette tilfellet praksiser i lokal kunnskap. Tilleggsspørsmålene var basert på det studien ønsket å utforske i dybden, for eksempel; hva gjør dere sammen i familien? Hva er motivasjonen for å videreformidle lokal kunnskap? Videre hvilke erfaringer med lokal kunnskap har betydd mest for din egen identitetsutvikling?

Intervjuet tok omtrent 1-1,5 time, og tidsrammen ble forespeilet deltakerne før vi startet. Tidsrammen kan virke knapp for å hente informasjon, men den biografiske delen var sentrert om praksiser og opplevelser som relatertes til temaet for å lede intervjuet noe. Et annet aspekt er at biografiske intervju kan være krevende og at mange blir slitne når et slikt intervju passerer en time. Da blir det viktig å ta signaler fra deltakeren og mulig pause med en kopp kaffe eller avrunde. Ved et tilfelle passerte intervjutiden to timer. Det var en av de eldste deltakerne som fortalte om alle de ulike praksisene og høstingen fra naturen han hadde opplevd gjennom et langt liv. Dette ga meg verdifulle narrativer for den historiske utviklingen av lokale praksiser (se nedenfor om narrativ tilnærming). Intervjuene ble transkribert fortløpende av en masterstudent (med taushetsplikt) tilknyttet instituttet.

Intervjuene ble utført på norsk, da jeg ikke behersker samisk eller nordsamisk. I et hvert språk som må oversettes forsvinner noen nyanser og kunnskap som ikke kan gripes. Det er vanskelig å vurdere dette, men som et eksempel kan jeg fortelle historien til en deltaker i studien som fortalte om egne yrkesopplevelser i helsesektoren. Hun arbeidet sammen med en lege fra sørlige deler av landet som da fikk oversatt direkte hva en samiskspråklig pasient sa, og dette ble komplisert for alle. Helsearbeideren oversatte nokså direkte hva den samiske pasienten sa, og i en setning sier pasienten at hun «hører smerte i kneet». Dette fikk legen til å reagere og mente at denne pasienten måtte ha en psykisk lidelse, hun måtte hallusinere. Helsearbeideren fikk da en opplevelse av hvor galt det kunne gå i en tolkesituasjon, hvis du ikke kjenner det samiske språket, «for vi sier jo *gullat bávččas* – ‘hører smerte’», fortalte hun. For å sikre forståelsen i intervjuene, ble det viktig å spørre flere ganger og med litt forskjellig perspektiv.

Språk kan være en avgjørende faktor i et intervju for å få den rette tolkningen. Blix (2013) skriver at hun angret på at hun ikke fikk en samisk tolk til i sine intervju med samiske eldre mennesker i sin avhandling. Hun mente i sin oppsummering at hun kunne ha mistet verdifulle momenter for tolkning og analyse. Språk kan også ha andre betydninger, som i en lingvistisk analyse. Språket kan understreke klasseforskjeller, dialekter og interne slengord kan inkludere eller ekskludere, jfr. Ursins (2013) forskning i Brasils favela der hun som forsker måtte tilegne seg «gateportugisisk» for å få tilgang og aksept hos ungdommene i favelaen. I min studie opplevde jeg at i de aller fleste intervjuene oppnådde vi god forståelse med hverandre. Det gjaldt selvfølgelig særlig intervjuene med ungdommene og foreldrene som var i hovedsak norskspråklige og behersket dette godt. Bare i et tilfelle med en bestemor ble det noe vanskelig med forståelsen, da hun snakket mest samisk. Her ble sønnen med i intervjusituasjonen, slik at vi i fellesskap fikk fram betydningen i hennes fortellinger. Dette kan ha påvirket hvordan hun ordla seg, og hva hun fortalte. Her skulle jeg gjerne ha behersket samisk da det hadde vært bedre for henne å uttrykke seg på morsmålet.



### 4.2.1 I felt – stedets betydning

Deltakerne fikk muligheten til å bestemme sted for intervjuet. Dette resulterte i at jeg intervjuet fire unge på Skype eller mobil vinteren 2018/2019 da de var ute på arbeide eller studier andre steder. Intervjuene ble avtalt på tekstmeldinger/telefon slik at vi hadde forutsigbarhet og tid nok til å snakke. Skype-intervjuene fungerte fint, men jeg merket at telefonintervjuene ikke ga den relasjonen i samtalen som jeg kunne ønske. Det opplevdes som noe mer krevende å oppnå tillit via telefonen til tross for «oppvarmingsfasen» på starten av intervjuene. I denne tiden med intervjuer hadde jeg tett kontakt med fagpersoner på det samiske senteret som ga gode råd og faglige innspill til den prosessen jeg var inne i.

Flertallet av de jeg intervjuet in-situ ønsket å bli intervjuet hjemme. Dette viste seg å være gunstig av flere grunner. Deltakerne syntes å oppleve større følelse av kontroll og trygghet. Samtidig ble huset og landskapet rundt ofte verdifulle samtaleemner før intervjuene. Disse uformelle samtaler i kjente omgivelser skapte ikke bare økt tillit, men gav meg også en dypere forståelse av konteksten jeg var i (se også Leyshon, 2002). Dette gjaldt særlig besteforeldrene, som fortalte om minnene fra barne- og ungdomstiden, som sterkt preget deres oppvekst og voksne liv. De delte også historiske narrativer om plassen de bodde på. Noen hadde hatt en torvgamme på småbruket, andre kunne fortelle om fiskebruk, butikk og postkontor i grenda si som nå for lengst var borte.

Å besøke bosetningen i fjorden på ulike tider av året ga viktig informasjon om sesongvariasjonene i lokal praksis blant deltakerne. Juni var tiden for å lære om laksefisket i havet. Jeg avtalte med en av de ansatte på det samiske senteret og fikk dra ned til sjøen for å se hvor han hadde kilenoten og hvordan den fungerte for å fange laksen som gikk i fjorden. Været var dårlig så det ble ikke at vi dro sammen utpå. På en av mine vandringsturer i landskapet møtte jeg en som drev gård langs fjorden. Han fortalte hvordan det var å drive melkeproduksjon så langt nord og hvordan de alltid samlet seg i familien for å fiske laks sommeren. Han sa seg videre villig til å delta i studien med sin familie.

I august var jeg hjemme hos en av bestefedrene for intervju. Han beskrev hvordan han og barnebarnet dro opp i fjellvannene for å fiske, samt plukke multer. De bodde da i lavvo ved innsjøen noen dager. Han hadde plukket 90 kg denne sommeren og var godt fornøyd med det. I november var de fleste aktivitetene ute stilnet, men da var noen ute for å sage trær for å få fyringsved. En bestefar beskrev også gamle ferdeselveier rundt fjorden, noen hadde vært viktige ferdselsårer før bilveiene kom. Ved å gå disse fikk jeg ytterligere kunnskap om

landskapet og geografien som rammet inn deltakernes liv. Særlig besteforeldrene presenterte steder som hadde vært og var viktige for dem gjennom generasjoners bruk. Steder hvor folk samlet seg eller arbeidet sammen. I deres fortellinger fikk jeg forståelsen av endringen av de *taskscape* (Ingold 2011, s. 195) som hadde eksistert i landskapet. På denne måten ble jeg introdusert for sted og tid i et landskap som hadde vært brukt av sjøsamene i generasjoner, der de alle hadde egne erfaringer i landskapet (se også Pedersen & Kaarhus, 2023).

### 4.3 En narrativ tilnærming

Ifølge Sørli og Blix (2017, s. 21) har narrativer tre grunnleggende egenskaper; «de har et temporalt hendelsesforløp, de er meningsfulle og de er sosiale fenomener». Phoenix, Brannen og Squire (2021, s. 7) hevder at narrative tilnærminger gir verdifulle tverrfaglige opplysninger og funn. De framhever særlig familiehistorier (*family stories*) som fortellinger med stor historisk, kulturell og sosial verdi. Gjennom fortellingene ønsket jeg å utforske hvilken rolle lokal kunnskap har i ulike deler av sjøsamiske familiers liv. Tema som er uthevet er sosial verdi av kunnskapsoverføring, og hvordan kontinuitet og brudd av lokal kunnskap oppleves og virker inn på identitetsutviklingen. Gjennom 26 intervjuer står man som forsker igjen med et vell av historier, store og små, noen av betydning for temaet vi snakker om og andre som supplerer livet som leves nå og i retrospekt. I denne studien ser jeg at livshistoriene handlet aller mest om hverdagslivet og relasjonene innen de enkelte familiene. Phoenix og Brannen (2014) anser narrativer av familiers hverdagsliv som sentrale i forståelsen av identitet, aktørskap og sosialt liv, og at de gir innsikt inn i familiepraksiser. Kanskje narrative er enkle, upåaktede historier for noen, men av stor betydning for den som forteller og meningen med denne studien. Gjennom disse historiene mener jeg at deler av livene til menneskene som ble intervjuet er bevart, deres fortellinger om hvordan de oppfatter sitt liv i forhold til andre generasjoner i familien og i storsamfunnet.

Gullestad (1996) beskriver livshistorier som et dialektisk samspill mellom perspektivene på det individuelle og det samfunnsmessige. For å forstå hvordan samfunnsmessige institusjoner virker både individuelt og familiært i et livsløp, blir empirien i studien supplert med de historiske kontekstene som de ulike generasjonene har hatt i sin oppvekst. Narrative fra samisk, og i dette tilfellet sjøsamisk kontekst, er viktigere enn noen gang, for dem som folk og for det norske samfunnet som sådan. I denne studien har tre generasjoner fortalt, som i den første artikkelen (Pedersen, 2022), hvordan deres identitet har blitt truet og hvordan de har måttet forlate deler av sin kultur og etniske tilknytning gjennom fornorskningspolitikken.

Den åpne fortellerformen i denne studien gjør at vi alle kan identifisere oss og forstå den umulige posisjonen mange mennesker i sjøsamiske områder måtte stå i. Gjennom flere år har Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023) samlet nettopp fortellinger - narrativer - for å få sannhet i hvordan samiske mennesker mener deres liv har vært i forhold til samfunnsmessige ordninger som fornuftspolitikken.

Phoenix, Brannen og Squire (2021) mener at narrativer har en sentral plass i sosial, humanistisk forskning i forhold til familier fordi de gir en måte å beskrive livshendelser og sosial posisjonering, mens de setter søkelys på folks egen meningsdanning i sosial kontekst og muliggjør samtidig mikroanalyse av samtaler og interaksjoner. De anser at narrativ forskning knytter akademia til hverdagspolitikk, der narrativer kan utforskes for å legge fundament for sosial rettferdighet og endring. I studien er det forsøkt å starte med små historier, f.eks. fra skoleinternatet (Pedersen, 2022) og så analysere dette i forhold til barnets opplevelser - og videre strekke dette til det større politiske bildet. Den samme type analyse er anvendt i den tredje artikkelen (Pedersen, akseptert), der de unges narrative blir analysert først med det generasjonelle nære perspektivet og så videre i forhold til det etnopolitiske landskapet. Disse fordelene ved metoden gjør narrativ analyse spesielt egnet for studiet av hverdagspraksis – de gjentatte kjente, forutsigbare, vanlige rutinene som er kjernen i produksjonen av subjektposisjoner, identiteter og representasjoner (Sørli & Blix, 2017, s. 7). I denne studien er det nettopp hverdagspraksiser innen de ulike generasjonene som er fokus i empirien. Som kapittel 3 skisserer er narrativene i studien analysert ved hjelp av en tverrfaglig bred tilnærming med fagfelt som sosiologi, antropologi, pedagogikk, og tverrfaglig barndomsstudier. Historie, etnologi, geografi og psykologi er brukt sporadisk.

#### 4.3.1 Ontologiske og epistemologiske aspekter av narrativ metode

Narrativer som metode og analyse innen samfunnsforskning har flere tilnærminger til ulike typer tekster, som har som likhetstrekk en fortellende form. Det som gjør disse ulike tekstene «narrative» er sekvens og konsekvens; hendelsen(e) er valgt, organisert, samlet og evaluert som meningsfulle og forståelige for et utvalgt publikum (Riessman, 2003). Fortellinger har blitt brukt til å forstå og forklare verden så lenge mennesker har eksistert. Formidling av fortellinger «lar oss se mønstre der det er kaos og mening hvor det er tilfeldigheter som bestemmer» (Delistraty, 2015, s. 79). Delistraty (2015) har studert historiefortelling og mener i videste forstand at den er en del av vår evne til å overleve, og vurderer historiefortelling til å

ha en nær tilknytning til evolusjonen. I den forbindelse forteller Nergård (2006) om sentrale samiske historier (myter) fortalt gjennom generasjoner. Han beskriver disse mytene som komplekse historier om ulykker eller overraskelser i terrenget der mennesker og dyr reiser, noen ment som en overlevering av generasjoners erfaringer med ferdssøveier. Historiene har stor betydning for en trygg og bærekraftig livsførsel i forholdet mellom natur og mennesker. Clanidin (2006) knytter historiefortelling til å skape meningsfulle liv, samt måter vi anvender hverandres hjelp til å bygge våre liv og samfunn. Riessman (2012) legger vekt på den store betydningen historiefortelling har, spesielt i urfolksamfunn. Hun mener at betydningen av fortellinger kan beskrives slik at urfolks verden er bygget av ideen om historier om landet, av deres gamle, ofte fortalt av deres eldste. De eldste i denne studien, besteforeldrene, hadde en viktig rolle i barnebarnas liv som historiefortellere og lærere og veiledere til ulik kunnskap, av både materiell og immateriell art.

Epistemologi refererer til en grunnleggende gren av filosofien som undersøker muligheter, grenser, opprinnelse, struktur, metoder og validitet (vs. sannheten) av kunnskap. Benton og Craib (2003) definerer epistemologi som

The philosophical enquiry into the nature and scope of human knowledge, concerned with distinguishing knowledge from belief, prejudice and so on. It is characteristically concerned with developing criteria by which to distinguish genuine knowledge from mere belief, prejudice or faith (s. 181).

Benton og Craib demonstrerer her et syn på kunnskap der de skiller den «genuine» (vestlige) kunnskapen fra «bare tro og fordommer». De gjør seg også til dommere ved å skille ut «ekte» kunnskap kontra annen kunnskap som urfolkskunnskap og dermed samisk (lokal) kunnskap, som i sin form er helhetlig og inkluderer verdier, holdninger, begreper og språk, innbefattet en åndelig dimensjon. Smith (2012) sier i den anledning:

The argument of different indigenous peoples based on spiritual relationship to the universe, to the landscape and to stones, rocks, insects, and other things, seen and unseen, have been difficult arguments for Western systems of knowledge to deal with or accept. These arguments give a partial indication of the different world views and alternative ways of coming to know, and of being, which still endure within the indigenous world (s.78).

Smith (2012) har vært en viktig pådriver for å framheve og bevare lokal kunnskap og urfolkkunnskap. Hun har opplyst om, og vært en forkjemper for at kunnskapen skal utvikles og videreføres i urfolkssamfunn for å definere og skape identitet. Fortellingene i denne studien representerer en gyldig kunnskap som inngår i en større og helhetlig kunnskapstradisjon, og dermed viser og utvider vår forståelse av kunnskap.

På epistemologisk nivå innehar livshistorier personlige, mellommenneskelige, sosiokulturelle og strukturelle aspekter (Kenyon & Randall, 1999). Kenyon og Randall bemerker (1999) at livshistorier består av både faktisitet og mulighet. Faktisiteten i en historie refererer til historien vi er eller lever, mens muligheten refererer til elementene i en livshistorie som er gjenstand for endring eller gjenoppretting (ny konstruksjon). Personer har ikke *en* livshistorie; vi *er* mange historier, og historiene vi er knyttet ikke nødvendigvis sammen til en overgripende, sammenhengende livshistorie. Likevel, kan vi ikke bli hvilken historie vi ønsker (Kenyon & Randall, 1999; Riessman, 2012). Historier fortelles alltid i sosiale, historiske, politiske, kulturelle og mellommenneskelige kontekster som gjør at vi konstruerer narrativene under visse betingelser.

Narrativene i studien er materiale for å samle forskningsdata, og analysere og presentere historier. Kenyon og Randalls (1999) erfaringer med bruk av narrativ metode gir en oversikt over de ontologiske og epistemologiske aspektene av denne tilnærmingen. På det ontologiske nivået mener de at mennesker ikke bare har historier, men også *er* historier. Smith (2015) hevder også at det er store ontologiske elementer knyttet til narrativer om tradisjonell (økologisk) kunnskap i urfolkssamfunn. Hun begrunner dette med at alle folkegrupper produserer kunnskap og «tenkere». I disse narrativene om kunnskap vil det også bygges identitet innen en folkegruppe og dermed også mellom generasjoner.

## 4.4 Et intergenerasjonelt design

Det overordnede målet for hovedprosjektet (Valuing the past, sustaining the future) er å studere barndommen slik den oppleves, minnes og rekonstrueres av tre generasjoner. Generelt vil det muliggjøre å få kunnskap om sosiale relasjoner, læring og kunnskapsoverføring på tvers av kjønn, generasjoner og etniske grupper (Kjørholt & Ursin, 2016, s. 5). Forskningsspørsmålene i denne studien har som mål å undersøke kontinuitet og brudd i overføring av lokal kunnskap og hvordan deltakerne opplever den sosiale verdien av dette, samt å utvikle kunnskap om den lokale kunnskapens rolle i identitetsutviklingen i dette sjøsamiske samfunnet. Det overordnede målet blir da å studere hvordan de enkelte generasjonene konstruere sine opplevelser i forhold til de intergenerasjonelle relasjonene og kunnskapsoverføringen som eventuelt finner sted. Dette muliggjør å utforske narrativene for å få kunnskap om disse temaene som er utgangspunktet for studien. Den intergenerasjonelle tilnærmingen i studien søker å forstå erfaringene fra deltakerne i de enkelte

generasjonsgruppene både på tvers av og innen generasjonene. Spyrou, Theodourou og Stylianidou (2021) framhever en intergenerasjonell tilnærming som et viktig verktøy for å få en dypere forståelse av hvordan barndommens opplevelser former og formes av identiteter, over tid og på tvers av generasjoner. Studien har dermed en relasjonell, dynamisk tilnærming for å forske på unge, foreldre og besteforeldre som plasserer individuell erfaring både i en historisk kontekst og i en generasjonsorden. Ved å bruke generasjonsperspektivet til å analysere erfaringer gjennom tre epoker, oppnås et komplekst bilde av hvordan de ulike generasjonene har opplevd deler av sitt liv.

En av fordelene ved generasjonsanalyse er at det gjør det mulig å inkludere en historisk dimensjon i analysen (Antikainen, m.fl., 2012), slik som for eksempel hvordan deltakerne opplever sitt liv knyttet til sosiokulturelle samfunnsendringer i de ulike tidsepokene. Ved å få et perspektiv med tre generasjoner over 70 år får vi her en økt forståelse av hvordan opplevelsene av kulturelle brudd (som samisk språk, se Pedersen, 2022) oppleves av og mellom generasjonene. Videre åpner dette muligheten for å studere hvordan særlig barn og unge tilegner seg strategier for både å bevare sin kultur og å tilpasse seg samfunnets forventninger og krav, samt hvordan foreldre- og besteforeldregenerasjonen tolker og konstruerer disse opplevelsene i sitt liv som voksne. De tre generasjonene trer fram som representanter for ulike barne- og ungdomsepoker som er uløselig sammenvevd gjennom generasjonstilknytningen.

Identitetsoverføring og ulike identitetskonstruksjoner trer tydelig fram med ulike komponenter som er verdifulle for de enkelte generasjonene. Spyrou et al. (2021) bruker generasjon til å forske på identitetskonstruksjon, og ser det som en prosess som også er informert av fortiden (gjennom intergenerasjonelle relasjoner med ens familie) og som strekker seg inn i fremtiden (gjennom en forståelse og anerkjennelse av hva man kan strebe etter) basert på den nåværende realitet. De hevder dette gir en mer dynamisk og nyansert forståelse av samtidens identiteter og tilknytning til sted/rom og profesjon. Gjennom hele studien ble den nære tilknytningen til mellom lokal kunnskap og identitet demonstrert ved deltakernes generasjonelle overføringer. I Pedersen og Kaarhus (2023) kan vi følge sjøsamiske foreldre og besteforeldres i praksiser ute i landskapet med oppdragelsesmetoder, som munner ut i selvfølelse, mestring og identitet overført gjennom generasjoner (og løsrevet fra den ellers så fornorskede hverdagen mange opplevde og opplever).

Ifølge Riessman (2003) vil narrativ metode kunne gi en systematisk studie av personlige erfaringer og meningsdanning. De forskjellige tidsepokene ga ulike muligheter til å tilegne

seg kunnskap om egen kultur og morsmål. Gjennom innsynet i relasjonene mellom generasjonene, bakover i tid og fram til vår samtid, kan vi følge hvordan identiteten har blitt konstituert gjennom påvirkninger fra storsamfunn, lokalsamfunn og familie. Fortellingene fra dagens unge sjøsamere satt i sammenheng med barndoms- og ungdomsfortellingene fra deres foreldre og besteforeldre gir også ny innsikt i hvordan identiteten formes ut fra kontinuitet og brudd i kunnskap. Denne metoden gjør oss i stand til å spore livserfaringer og sosial betydning av utdanning og kunnskap de siste 70 årene, da narrativene fungerer som «small pockets of history» (Nielsen, 2003, s.18).

## 4.5 Tematisk analyse

Før feltarbeidet, men også mens jeg var i felt undersøkte jeg mulige analysemetoder for empirien jeg samlet. Dette foregikk systematisk gjennom kursing i narrative metoder som ble holdt ved NTNU, men også ved å studere andres arbeid innen narrativ forskning. Blix (2013) ble tidlig en inspirasjonskilde da hun som meg analyserte identitet i en samisk befolkning. Da hennes analyseperspektiv var noe smalere enn mitt, måtte jeg finne en analysemetode som fanget spørsmålene og de temaene som pekte seg ut for meg. Jeg ønsket å analysere med tverrfaglig bredde for å ha tilgjengelig teori fra flere kilder. Jeg utforsket først generelle muligheter for analyse som, ifølge May (2012), kan ha fire sentrale innfallsporter (omskrevet til norsk av meg):

1. Å bruke teksten som data, tolke det lingvistiske i fortellingen.
2. Undersøke den sosiale opprinnelsen til narrativene, og analysere hvordan narrativene deles innen en folkegruppe.
3. En tolkende tilnærming der en utgår fra at språket ikke gir tilgang til det som virkelig skjer/skjedde eller til underliggende psykologiske årsaker. Videre undersøkes hvordan opplevelser blir rekonstruert og tolket.
4. Konteksten undersøkes og beskrives; hvem forteller hva til hvem, hvor og i hvilken situasjon?

May oppfordrer også forskeren til å undersøke og prøve å forstå hvorfor mennesker innen samme type samfunn eller kulturelle gruppe bruker det samme narrative rammeverk. Dette er av særlig interesse for meg som skulle undersøke en sjøsamisk befolkning som historisk har vært underlagt marginaliseringsprosesser som kan ha svekket de felles narrativene som måtte finnes. Min interesse måtte bli blant annet å identifisere eventuelle felles narrativer og rammeverk for historiene, dette for å ha underlag og betydning for tolkningen av for eksempel identitet i den konteksten jeg undersøkte. Mays (2012) forskjellige tilnærminger ble

en rettesnor der jeg kunne utelate punkt 1, med lingvistiske tolkninger, men følge punkt 2, 3 og 4, tilpasset mine spørsmål og de tema som kom opp.

Etter hvert ble Riessman (2003) og Horsdal (1999) sentrale teoretikere for mine analyser med sine innspill til tematiske analyser. Riessman (2003) mener at i en tematisk analyse må det legges vekt på selve narrativet og hva som blir fortalt, mer enn hvordan det blir fortalt.

Videre mener hun at en tematisk tilnærming kan være nyttig for å teoretisere på tvers av flere tema og fagfelt. Med dette perspektivet på narrativer kan en enkelt fortelling gi et rikt datamateriale som kan undersøkes i flere perspektiv. Riessman (2003) mener også at historier kommer i mange ulike varianter, alt etter hvilken identitetskonstruksjon som fortelleren har som mål. Her blir kontekst et viktig tema som bør tas med i enhver analyse. Man kan ikke utføre intervjuer i et kulturelt eller sosialt vakuum; kjønn, klasse, etnisitet, alder, seksualitet, funksjonshemming m.m. har betydning for hvordan intervjusituasjonene eller relasjoner utvikler seg mellom intervjuer og intervjuperson. Dette kan selvfølgelig variere, men må anerkjennes som en del av analysen (Karlson, 2006). Gjennom grundige kontekstanalyser og undersøkelser av stedshistorie og etnisk historie ble feltarbeidet forberedt så godt som det lar seg gjøre.

Intervjuene ble lest og analysert med søkelys på forskningsspørsmålene i studien. Tema som identitetsformende opplevelser, kunnskaper som ble videreført og opplevelser av kunnskapsbrudd mellom generasjonene ble kodet inn. Intervjumaterialet ble så gjennomgått en rekke ganger, både som utgangspunkt for analysen og senere mens artiklene ble skrevet. Gjennom utforskning av dataene ble utsagn og meninger kodet og empirien valgt ut fra hovedfunnene. Intervjuene ble undersøkt ut fra hvor inngående og omfattende ulike opplevelser er beskrevet, om denne opplevelsen er positiv eller negativ, hvem som deltok og hvor dette hendte.

I den første artikkelen (Pedersen, 2022), ble temaet tidlig klart gjennom intervjuprosessen. I samtalene om lokal kunnskap ble bruddet i deres samiske morsmål gjentatt av alle generasjonene i samme kohort uavhengig av om de behersket språket eller ikke (alle besteforeldrene snakket samisk). Med dette i mente kunne jeg utdype spørsmålene i videre intervju og videre spørre hvordan de tenkte på dette, hvorfor de mente dette skjedde, og hvilke konsekvenser dette hadde for akkurat den jeg snakket med. Gjennom fortellingene til de ulike generasjonene ble det klart at språkbruddet hadde ulik innvirkning alt etter hvilken generasjon som fortalte. I analysen kodet jeg empiri som omhandlet; a) betydning av språk, b) brudd på språkoverføring, og c) opplevelser av konsekvensene av mestring eller mangel på



samisk språk. Funnene knyttet til språkbrudd ble også drøftet med lokalbefolkningen på det samiske senteret (se senere i kapitlet).

Horsdals (1999) teori var særlig til analytisk inspirasjon i den andre artikkelen (Pedersen & Kaarhus, 2023). Det overordnede tema i denne artikkelen var identitetsskapende praksiser og praktisk kunnskap på feltstedet som ble videreført. Vi utforsker stedstilhørighet og besteforeldrenes småbruk som «hjem» også for påfølgende generasjoner samt hvorfor dette var et samlingssted eller sted for praksiser. Sanseropplevelser i tilknytning til opplevelser og relasjonelle opplevelser i forhold til andre generasjonsmedlemmer eller steder i landskapet ble også tematisert og utforsket etter inspirasjon fra Horsdal (1999). Kodingen i empirien ble sammenfattet etter hvordan deltakerens mening og sammenheng i narrativene ble uttrykt. Tre tema ble kodet som viktige funn i empirien: a) identiteter knyttet til praksiser og taskscapes, b) birgejumi, tolket som videreføring av kunnskaper og praksis samt opparbeidelse av uavhengighet, og c) endring og kontinuitet i lokal kunnskap på feltstedet. Med tanke på den dramatiske historien til (sjø)samene (jfr. kapittel 2), så var de historiske kunnskapene svært viktige for å forstå og tolke narrativene.

I den tredje artikkelen var temaet hvordan de unge i studien tilskrev seg samisk etnisk identitet. Denne artikkelen var den vanskeligste rent tolkningsmessig fordi flere av de unge var nokså forsiktige og nølende i sin tilnærming til tema identitet. De aller fleste mente at de hadde en sjøsamisk etnisk identitet, men det var alltid et «men» der, og det var det jeg ønsket å gripe. Hva lå i nølingen og hvordan forsikre meg at jeg ikke tolket feil? Jeg måtte balansere de unges nølende fortellinger og utsagn med å være tro mot det de ønsket å si (se også om etikk senere i kapitlet). For å utforske denne nølende tilskrivningen (Barth, 1969) til etnisk tilhørighet benyttet jeg meg av følgende koder: a) hvordan de unge nærmer seg egen (individuelle og/eller kollektive) identitet, b) hvilken mening de la i sin samiske identitet, og c) hvordan de opplevde å være samisk avhengig av kontekst.

I det sjøsamiske samfunnet hvor min forskning foregikk hadde samfunnet i en periode på over hundre år opplevd ulike typer marginalisering fra storsamfunnet, noe som også avspeilet seg i narrativene. Min jobb som forsker er å tilegne meg kunnskap om historien i lokalsamfunnet, slik at jeg ved det viser respekt for intervjupersonene. Jeg kan ikke vite hva som kan komme i fortellingene, men vil gjennom kunnskap om kontekst være bedre forberedt. Knight (2017) hevder at konteksten rundt fortellingen er så viktig at vi skal strukturere denne godt. Vi må klarlegge under hvilke forhold historien fortelles og hvordan dette kan påvirke fortelleren. Det kan være nyttig å sammenlikne narrativet med andre

narrativ fra samme kohort, for å få tilgang på relevante historiske data fra den tiden fortellingen omhandler. Det må være søkelys på samtale og kontekst for å få en fyldigere data enn bare samtalen (fortellerens stemme). I denne tregenerasjonelle studien er narrativer fra samme kohort systematisk studert for å finne likheter og eventuelt ulikheter (det gjelder særlig Pedersen, 2022; Pedersen & Kaarhus, 2023). I Pedersen (2022) har jeg videre gjort et analytisk grep hvor jeg sammenligner en kohort-kontekst med funn fra Eidheim (1992), der deltakerne fra foreldregenerasjonen sammenliknes med 1960-1970-tallsgenerasjon som revitaliserte (sjø)samiske samfunn i hans studie. I siste artikkel analyserer jeg hovedsakelig empiri fra den yngste generasjonen, men trekker på funn fra de to andre generasjonene når det er nyttig for å øke vår forståelse i hva ungdommene står i og møter.

## 4.6 Etiske utfordringer og refleksjoner

Studien ble godkjent av Norsk Senter for forskningsdata, nåværende Sikt som en del av hovedprosjektet (*Valuing the past, sustaining the future*). All empiri er anonymisert i henhold til godkjenningen og alle deltakere ble informert om studiens frivillighet og deres rett til å trekke seg når som helst i prosjektet (eventuelt trekke deler av intervjuet om ønskelig, se også vedlegg 1). I denne delen skal jeg reflektere rundt noen etiske utfordringer knyttet til min studie.

### 4.6.1 Situering i feltet: Min forskningsposisjon

May (2012) oppfordrer til at forskeren tydeliggjør og reflekterer over egen posisjon, noe som også gjør forskningen mere transparent i den forstand at leseren får tilgang til den effekten forskeren kan ha på deltakerne i studien. Konteksten; hvor forskningen foregår og hvor de enkelte er intervjuet, blir også beskrevet slik at leseren kan vurdere virkningene av den, noe som også er en interessant del av studien. Andrews, Squire, og Tamboukou (2013) hevder at fortelleren er «medforfatter». Som forsker er det et spørsmål om hvordan vi hører og ofte ikke hører aspekter i fortellingene og hvordan vi tyder deres betydning. Som narrative forskere er en avgjørende del av dataene vi samler inn vår tilstedeværelse, vår fysiske tilstedeværelse, ja, egentlig alt vi gjør. Vi må bestemme hvordan vi tar ansvar for oss selv i arbeidet vi gjør, for å vurdere virkningen av vår egen posisjonering på fortelleren.

Utgangspunktet mitt er min oppvekst i et kystsamfunn med fisker-bonde næringer på Vega i Nordland. Konteksten med småbruk ved fjorden og vekselbruk sjø og land var derfor kjent

for meg, siden jeg har oppvokst i en fiskerfamilie. Min oppvekst gjør at jeg er kjent med ulike praksiser både på hav og land; det gjelder fiskeri, småskala landbruk og ærfugltradisjon, som er spesiell for Helgelandskysten. Den historiske utviklingen med foreldre og unge som flyttet ut til industriarbeid i bystrøk var også kjent. Før jeg startet på doktoravhandlingen hadde jeg arbeidet med en mastergrad der praktisk kunnskap og generasjonsoverføring i fiskersamfunnet på Vega var tema (Pedersen, 2016). Jeg snakket med tre generasjoner fiskere. Videre utarbeidet jeg en kunnskapsbase og utstilling om fiskerikunnskap der fiskemedier var hovedfokus, en immateriell samling av kunnskap. Jeg fordypet meg også i en studie om landskapspedagogikk, noe som gjorde at jeg har stor interesse for historisk og nåværende bruk av landskapet. Alt dette tilsa at jeg fikk en gjenkjennelse i kontekstens tradisjoner og livsløp, noe som jeg mener er en styrke når det gjelder å oppnå kontakt og skape trygghet i intervjusituasjonene.

Men den historiske konteksten og den sjøsamiske etnisiteten utgjør en betydelig forskjell fra det jeg har opplevd i mitt liv. Det er derfor av stor betydning at jeg er kjent med sosiokulturelle og historiske utviklinger som har skjedd i den felten jeg skal forske. Som eksempel her kan nevnes fornorskingsprosessen med internering og andre verdenskrig med brenningen av Finnmark, historiske hendelser som har preget generasjonene på forskjellig vis. Ifølge Elder (2018) vil ulike historiske kontekster spille en rolle i hvordan livsløpet arter seg for ulike generasjoner. I denne studien vil de samfunnsmessige endringene i Finnmark, og da særlig opplevelser forårsaket av fornorskingspolitikken i denne landsdelen, bli vurdert opp mot erfaringer om egen identitetsutvikling. Særlige geografiske forhold som spiller inn og utgjør en forskjell nasjonalt er interneringen av samiske barn og unge fra 1905 til 1999.

Før jeg hadde fått god kjennskap til hvordan fornorskingspolitikken med skoleinterneringen innvirket på livene til den sjøsamiske befolkningen, intervjuet jeg en jevnaldrende kvinne. I sin barndomsfortelling fortalte hun at hun måtte bo på skoleinternat fra hun var syv år gammel, borte fra sine foreldre. Men, mente jeg uvitende; «barndomshjemmet ditt er jo bare fire kilometer fra skolen, alle barn fikk jo skolebuss på 1960-tallet». Hun svarte; «altså jeg tror det var en del av fornorskingsprosessen, for det her var sjøsamisk område». Hun mistet sitt morsmål gjennom disse årene på internatet. Denne fortellingen ble sterk for meg. Jeg hadde ikke grått under et intervju før, men nå trillet tårene. Hun var så nær meg i alder og oppvekst, det ble vanskelig å distansere meg. Denne og liknende fortellinger viste meg at her i vårt land hadde barn i Finnmark (og også andre deler av landet) hatt helt andre oppvekstbetingelser enn hva som var tilfelle for andre. Dette gjorde meg tidlig sikker på at

språkbruddet (og integreringspolitikken) var funn som betydde mye for deltakerne og også for meg som forsker, og måtte utforskes som betydningsfullt for deltakernes liv.

Livshistorieintervjuer er en prosess der jeg må være mest mulig forberedt på hva som kan komme og hva jeg som forsker skal bearbeide sammen med deltakeren (Riessman, 2012), og i dette tilfellet, meg selv.

#### 4.6.2 Å være forsker fra den etniske majoritet i et sjøsamisk samfunn

I en kontekst der jeg som etnisk norsk forsker fra NTNU møter en urbefolkning er det særlige forskningsetiske forholdsregler. I forhold til den samiske konteksten jeg skal møte er jeg en utenforstående. De historiske marginaliseringsprosessene i fornorskingsprosessen fra den norske stat kan gjøre meg til en representant for en overmakt. Som før nevnt ble det viktig for meg å få godt kjennskap til hva som var lokale interesser, særlig om ulik lokal kunnskap og videre formidle det jeg fant i studien for å gi noe tilbake til dette lokalsamfunnet. Jeg har vektlagt respekt for den sårbarheten som måtte finnes i lokalsamfunnet (jfr. Smith, 2015). Jeg ble tidlig inspirert av Smith (2015) som ønsker alle forskere velkommen til sitt maorisamfunn (New Zealand), men presiserer hvilken ydmykhet hun ønsker fra de som ikke tilhører lokalsamfunnet. Hun peker mot den tradisjonelle vitenskapstradisjonen der urfolk ble ansett for ikke å ha kunnskap og heller ikke kunne skape kunnskap. Hun ønsker at forskere skal anerkjenne og se hvilke verdier av kunnskap som finnes i urfolkssamfunn; hva som har blitt skapt og ennå skapes. Hun vektlegger å gjenvinne, revitalisere, gjendanne og rekonstruere kunnskap, og nevner språk som særdeles viktig for å vitalisere kulturen. Så langt som mulig har jeg forsøkt å følge rådene til forskere som Smith som over lang tid har kritisert vestlig forskning og rådgitt vestlige forskere.

Denzin og Lincoln (2008, s. 6) mener at vestlige forskere posisjonerer seg fordi «we write as the privileged Westerns», og påpeker at vi har et utenfrasynt gitt historien med kolonialisering. Kovach (2010) argumenterer videre for at det er visse perspektiver som «utenforstående» ikke er i stand til å oppdage i noen sammenhenger. Her framholder hun språk som særdeles viktig for å forstå fullt ut hva som menes der språket i felten er forskjellig fra forskernes. Hun argumenterer for at urfolksforskning krever metoder som er avhengig av dybderespekt for de involverte i forskningen, og videre at de som vil føle konsekvensene av forskning skal ytes respekt. Urfolksmetodikk utgår med andre ord fra urfolks egen måte å se på og tenke om verden på, urfolkets egne ontologier, epistemologier og aksiologier, ofte annerledes enn de som er representert innenfor den vestlige akademiske tradisjonen (Kovach, 2010, s 174).

Urfolk er ikke spesifikt nevnt i noen av retningslinjene i Sikt's etiske regelverk. Norske samiske forskere hevder at forskningsinstitusjonene ikke er klar over de spesifikke utfordringene samiske miljøene har og fortsatt står overfor med hensyn til forskning (Stordahl, m. fl., 2015). De mener at tidligere forskning blant samer har til dels vært uheldig med liten medvirkning fra samene selv. Stordahl med kolleger (2015) ønsker å løfte forskningen til et politisk og lokalt nivå. De foreslår at forskningsmiljøet ikke skal stå alene om å diskutere hvordan forskning skal drives. Videre ønsker de at urbefolkningen skal delta i relevante forskningsstudier i egne lokalsamfunn, noe de selv har hatt gode resultater av.

For å imøtekomme rådene om gode etiske regler for urfolksforskning av Smith (2015), Stordahl med kolleger (2015) og andre (Denzin & Lincoln, 2008; Kovack, 2010) samt følge generelle retningslinjer fra Sikt, holdt jeg en kontinuerlig dialog med lokalsamfunnet ved hjelp av det samiske senteret. Dette for å gjøre forskningen tilgjengelig og ha god informasjonsflyt mellom meg og lokalsamfunnet. I oppstartsfasen av feltarbeidet holdt jeg et foredrag på senteret for lokalbefolkningen for å la de bli kjent med meg og vice versa. Foredraget handlet om lokal kunnskap fra egen kommune, og hva jeg hadde arbeidet med der. I etterkant av feltarbeidet arrangerte senteret et informasjonsmøte hvor jeg presenterte tentative funn fra feltarbeidet. Dette ble gjort for å få tilbakemelding på hva deltakerne og lokalbefolkningen anså som viktige tema. For eksempel vakte funnene om språkbrudd en debatt om hvordan de kunne gå videre som samfunn for å styrke språket både i hjemmene og i skolen. Ut fra prosessen med å gjenerobre språk og kultur som vi ser i det sjøsamiske samfunnet i dag, er det ønskelig at studien kan støtte opp om denne og andre prosesser, og skape aktivitet og engasjement (Persen, 2011; Porsanger, 2004; Smith, 2015). Jeg fulgte oppmerksomt det som skjedde ved det samiske senteret, det være seg seminarer eller utstillinger. Ved å delta i ulike aktiviteter tilknyttet det sjøsamiske miljøet og gjøre forskningen så transparent som mulig for deltakerne og faggruppen på det samiske senteret så mener jeg at kontakt og tillit ble god den tiden jeg arbeidet der oppe. Jeg har senere holdt jevn kontakt med en forsker/ fagperson fra felten for å følge nært det som skjer på feltstedet. Til tross for dette, er jeg en «outsider» til feltet som tilhørende den etniske majoriteten.

### 4.6.3 Å forske med unge

I studien ble syv ungdommer intervjuet da en falt fra på grunn av sykdom. Intervju av barn og unge krever ekstra oppmerksomhet. Ved at de er unge og ekstra sårbare, tas ekstra forhåndsregler og informasjon. Et asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen gjør at jeg

som voksen intervjuer kan ha makt til å styre intervjuet og senere fortolke det som er sagt (Bache-Hansen og Frønes, 2012). I avhandlingen vil de unge kunne opptre som eksperter på seg selv, den som eier kunnskap om seg selv og sitt hverdagsliv; «knowers» (Alanen, 2009). Metoden som brukes i dette prosjektet kan ivareta dette perspektivet, da de unge har mulighet til å konstruere sin egen virkelighet og livshistorie gjennom narrativene. Den åpenheten og intimiteten som kan oppleves i intervjusituasjonen kan føre til at deltakerne avslører mer enn de opprinnelig hadde tenkt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73). Selv om det gis et skriftlig samtykke på forhånd, var jeg som forsker beredt på å respektere en tilbaketrekking av deler av intervjuet. Det ble snakket om denne muligheten, og de fikk også skriftlig informasjon der det ble åpnet for korrigerende eller tilbaketrekking, men ingen ønsket å gjøre dette.

I intervjuer med sårbare grupper kan det være særlig vanskelig å nærme seg sensitive temaer. Gjennom intervjuene kom vi inn på spørsmål om etnisk identitet. Her opplevde jeg at jeg måtte være tilbakeholden og la de unge få ro og tid til å finne de riktige ordene - på sett og vis å snakke seg til sine egne konklusjoner. Min opplevelse var at de to eldre generasjonene til en viss grad hadde et mer avklart forhold til egen etniske identitet. Samtidig var det nettopp denne nølingen som pirret min nysgjerrighet og skapte grunnlaget for min tredje artikkel (Pedersen, akseptert). I etterkant ser jeg at jeg kunne ha tilnærmet meg tematikken på andre måter, som muligens ville ha generert et rikere materiale. Dette kunne ha vært å ha intervjuer in-situ, flere intervjuer med samme deltaker, og/eller stilt andre spørsmål.

## 4.7 Kvalitetssikring av datamaterialet

Validitet defineres som en uttalelser «sannhet, riktighet og styrke» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 251). I dette avsnittet skal jeg reflektere over gyldigheten av empirien og analysene i denne studien. Jeg skal validere tolkninger og observasjoner for å tydeliggjøre hvordan kunnskapen ble til (se også Fangen, 2011, s. 236). Ut fra forskningsspørsmålene ble det valgt kvalitativt narrativ metode i hovedprosjektet, som denne studien er en del av. Dette la klare føringer for metode og design i denne studien. Kvalitativ metode produserer data som setter søkelys på tingenes innhold og betydning hvilket passer til studiens forskningsspørsmål. Erfaringer og meninger trer fram i de narrative intervjuene etter de spørsmålene som stilles. For å validere kan jeg selv argumentere for at dette er gyldig kunnskap, men jeg kan også få deltakerne i studien til å mene noe om gyldigheten, en respondentvalidering (Fangen, 2011). Dette er ingen enkel prosess. Å samle inn respons fra 26 deltakere ville vært tidkrevende. I

tillegg kan man spørre seg hvordan det oppleves å skulle si noe om en vitenskapelig artikkel der innholdet muligens er lite tilgjengelig for folk flest. Det nærmeste jeg kom i så måte var at det samiske senteret inviterte til et informasjonsmøte om mine funn da feltarbeidet var over (beskrevet ovenfor). Jeg presenterte i denne fasen tentative funn, men noe stod klart fram og var gjenstand for diskusjon om hvorvidt dette var noe de kunne kjenne seg igjen i. På dette møtet ble funn som språkbrudd anerkjent som viktig og sant, de unges vilje og interesse for å lære og bringe videre samisk kultur ble også anerkjent. For studien var dette møtet med deltakere viktig for studiens transparens, eller åpenhet i forhold til deltakerne og også gyldighet.

I tiden fra 2018 har Sannhets- og forsoningskommisjonen vært i arbeid og fordi dette var så nært knyttet opp mot avhandlingens tema har jeg fulgt dette arbeid tett, og også bidratt inn til kommisjonen med min første artikkel (Pedersen, 2022). Jeg deltok først på et møte på Riddu Riddu festivalen sommeren 2019, så samekonferansen i Hattfjelldal i 2022 og også gjennom webseminarer til rapporten forelå i juni 2023. På en av turene på feltarbeid, i november 2018, tok jeg kontakt med Universitetet i Tromsø, campus Alta, Institutt for reiseliv og nordlige studier for å be om å få komme til for å legge fram tentative funn fra mitt feltarbeid. Dette for å få respons fra forskere som arbeidet i samiske kontekster. Jeg holdt foredrag og den gode responsen jeg fikk tok meg videre i analysen. Jeg fikk også en invitasjon til å være gjesteforsker der, noe jeg gjorde et tidsrom i mai 2019. Vi hadde da flere interessante og lærerike seminarer i deres forskergruppe *Narrating the postcolonial North: Travel, Writing, Performance*. Deres seminarer ga innspill til mitt eget prosjekt ved at diskusjonene berørte deler av mitt prosjekt. Flere av forskerne hadde forsket i samisk kontekst og kunne gi konkret innspill på min første artikkel som jeg da arbeidet med.

Validering av forskningsdesignet har skjedd gjennom at en rekke forskere i hovedprosjektet har anvendt samme design, og etter som deres resultater har kommet har jeg kunnet vurdere resultater som ligner mest på denne studien (eks. Spyrou m. fl., 2021; Gaini & Sleire, 2022; Crummy, 2022). En annen måte å få respons på gyldighet er å la fagfeller validere innholdet i mine publikasjoner (Fangen, 2011). Mine publikasjoner og sampublikasjoner (Pedersen, 2022; Pedersen & Kaarhus, 2023; Pedersen, akseptert) er fagfellevurdert og anbefalt publisering.

Jeg har gjennom informasjon om intervjuforhold og egen situering opplyst om egen bakgrunn og kompetanse i forhold til studien. Er jeg en pålitelig forsker med de rette kvalitetene? Dette er ikke enkelt å gjøre en mening om selv, det er ofte andre som gjør disse vurderingen. Men

ved å kategorisk bruke forskningsetiske prinsipper (se Smith, 2012) og bruke den erfaringen jeg har opparbeidet gjennom et mangfoldig arbeidsliv, mener jeg at jeg gjorde det som var mulig for å få intervju situasjonene gode og opplysningene så sanne som mulig. Men, man kommer ikke forbi at mennesker konstruerer sine narrativer. Historier fortelles alltid i sosiale, historiske, politiske, kulturelle og mellommenneskelige kontekster som gjør at vi konstruerer narrativene under visse betingelser. Som beskrevet tidligere, personer har ikke *en* livshistorie; vi er mange historier, og historiene vi er knyttet ikke nødvendigvis sammen til en overgripende, sammenhengende livshistorie (Kenyon & Randall, 1999). Likevel kan vi ikke bli hvilken historie vi ønsker (Riessman, 2012). Jeg mener materialet har blitt behandlet så godt som mulig, slik at de meningene som deltakeren hadde ble tolket respektfullt og sant.

For å sikre kjennskap til deltakere og kontekst er det forskere, særlig fra antropologiske miljø, som mener at det sikrer sannhet å være lenge på feltstedet, for eksempel et år, og gjøre deltagende observasjon. Dette ville ha generert et annet type, trolig rikere materiale. Dette var dessverre ikke mulig her, av både økonomiske og tidsbegrensede årsaker. Samtidig var det representanter fra de tre generasjonenes egne narrativer som var interessant for å besvare forskningsspørsmålene, hvilket gjorde designet velegnet. Som nevnt tidligere var det også særlig en anledning hvor jeg kunne ønsket at jeg behersket samisk, noe som ville ha styrket min studie. Videre opplevde jeg at telefonintervjuene ikke fungerte ideelt, og at jeg helst burde hatt bedre tid og betingelser for noen av intervjuene med den yngste generasjonen. Avslutningsvis kan noen sette spørsmål ved overføringsverdien av denne studien som ble utført i et lite sjøsamisk lokalsamfunn med kun 26 deltakere, om resultatene denne studien kan overføres til andre sjøsamiske samfunn, for ikke å snakke om sjøsamer som bor i by. Jeg støtter meg på Fangen (2011), som mener at vi må se på felles mønstre med andre studier. Da vil tolkningene her ha overføringsverdi, men kun i lokalsamfunn med lignende strukturer som i denne studien.



## Kapittel 5: Presentasjon av resultater og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg presentere de overordnede funnene, samt drøfte hvordan studiens forskningsspørsmål er besvart og om avhandlingen har nådd de overordnede mål som var satt. Selve analysen av funn presenteres i artiklene (Pedersen, 2022; Pedersen & Kaarhus, 2023) og bokkapitlet (Pedersen, akseptert). Først starter jeg med en kort oppsummering av funn fra hver artikkel/bokkapittel. Deretter vil jeg drøfte funnene og knytte disse til tidligere forskning. Til sist vil jeg gjøre en konklusjon og en vurdering av konsekvensene av resultatene for å sammenfatte funnene i artiklene til en helhet samt å peke på begrensninger med egen forskning.

### 5.1 Artikkel 1. Språkbrudd og identitet i sjøsamiske familier: En intergenerasjonell tilnærming

Denne artikkelen utforsker fortellinger om brudd i samisk morsmål og oppsummerer funn om hvordan det sjøsamiske samfunnet anser språkbruddet som det mest inngrepene bruddet i deres lokale kunnskap. Gjennom intervjuene med deltakerne ble det tidlig klart at brudd i morsmålet mellom generasjonene pekte seg ut som et vesentlig tema å utforske. Jeg gikk noen runder for å undersøke hvorvidt samisk språk kunne gå under betegnelsen «lokal kunnskap». I min begrepsverden var lokal kunnskap først og fremst en del av praksisene i lokalmiljøet som f.eks. fiske eller håndverk. Ved å søke råd hos andre forskere (King, 2009; Smith, 2015) som hadde arbeidet lenge i urfolkssamfunn fastslo jeg at språket var en naturlig del av det helhetlige kunnskapssystemet rundt samisk lokal kunnskap, en del av epistemologien. Smith (2015) påpeker hvordan språket åpner opp for å tilegne seg den uformelle lokale kunnskapen og på den tette forbindelsen mellom de ulike kunnskapsformene i urfolkssamfunn. Videre hevder King (2009) at overføring av kunnskap, tradisjoner og minner skjer gjennom morsmålet. Jeg utforsket derfor i denne artikkelen hvordan de enkelte generasjonene uttrykte betydning av språket, hvordan de mente dette bruddet hadde skjedd, og opplevelser av konsekvensene av mestring eller mangel på samisk språk.

En av de eldste i studien som ble forbydd å snakke samisk på skoleinternatet forklarte at

[...] man mistet på en måte sin identitet. Man måtte være noe annet enn det man egentlig var, forestille seg, og prøve å være så norsk. Du føler deg på en måte litt fremmed når du snakker norsk.

Etter et stort brudd i livet må identiteten rekonstrueres, etter bruddet blir du ny og fremmed for deg selv (May, 2012). Denne problemstillingen var aktuell for de fleste deltakerne i denne studien, særlig de eldste som hadde blitt forbydd å bruke sitt morsmål i skoleinternatene om de behersket språket eller ikke (alle besteforeldrene snakket samisk). Gjennom fortellingene til de ulike generasjonene ble det klart at språkbruddet hadde ulik innvirkning, alt etter hvilken generasjon som fortalte. De tre generasjonene hadde alle opplevd et generasjonelt brudd og tilegnet seg strategier for både å bevare sitt morsmål og kultur, og å tilpasse seg samfunnets forventninger og krav. Videre ser vi hvordan opplevelsene av brudd videreføres mellom generasjonene. De tre generasjonene trer dermed fram som representanter for ulike temporære barne- og ungdomsepoker som er uløselig sammenvevd gjennom generasjonstilknytningen.

Narrativene fra tre generasjoner sjøsamere avdekker sosiale, kulturelle og intergenerasjonelle (relasjonelle) konsekvenser ved språkbruddet med stor innvirkning på deres identitetsutvikling. Fornorskningen av samiske barn og unge var basert på en antakelse om at samisk kultur og språk var underlegen den norske, og at barna tidlig måtte tas fra familiene for å skolerer til å bli norske. Besteforeldrene som i størst grad gikk på internatskoler videreførte ikke samisk til sine barn, foreldregenerasjonen opplevde derfor å bli fratatt sin mulighet til å lære samisk morsmål. Barnebarna har bedre språkstatus generelt enn sine foreldre da flere er under opplæring hos besteforeldrene. Det empiriske materialet viser at marginalisering av morsmålet, som hos den sjøsamiske befolkningen i dette tilfellet, gir negative konsekvenser knyttet til identitet og tilhørighet som vedvarer over generasjoner.

Gruppe	Alder	Kjønn	Grend	By/ Tettsted	Språk	Oppgitt etnisitet	Skole- internat
<b>Besteforeldre</b>	71-94 år	Menn: 4 Kvinner: 5	9	-	Samisk: 8 Kvensk: 4 <sup>5</sup>	Samisk: 7 Kvensk: 1 Norsk: 1	6
<b>Foreldre</b>	40-58 år	Menn: 4 Kvinner: 5	3	6	Samisk: 3	Samisk: 8	3
<b>Ungdom</b>	17-22 år	Menn: 2 Kvinner: 5	-	7	Samisk: 2	Samisk: 5 Norsk: 2	-

Tabell 2: Oversikt over studiens deltakere.

<sup>5</sup> Noen snakker både samisk og kvensk.

## 5.2 Artikkel 2. Knowing a coastal Sámi landscape in Finnmark: Transmission and regeneration of knowledge and identity across three generations

Narrativene som ble utforsket i denne artikkelen var identitetsskapende praksiser og lokal kunnskap på feltstedet som ble videreført. Vi utforsket stedstilhørighet og besteforeldrenes småbruk som «hjem» og hva som var drivkraften i denne videreførelsen av kunnskap gjennom generasjonene. Besteforeldrene som eldste generasjon uttrykker også hvordan endringene i det naturbaserte næringene har påvirket bosteder og livet generelt.

Fokuset for spørsmålet var å utforske fortellinger om de erfaringene med lokal kunnskap som betydde mest for egen identitet og videre undersøke hva som var drivkraften i å videreføre kunnskapen. Vi finner at sjøsamisk utførelse av lokal kunnskap ikke er homogen i de åtte familiene som deltok i studien, det er variasjoner (jf. Joks, Østmo & Law, 2020), men den lokale kunnskapen og stedstilhørigheten er likevel identitetsbærende for de tre generasjonene. Fokus i empirien var å utforske hvordan deltakerne i dette lokalsamfunnet beskrev hvordan de var knyttet til praksiser og steder for aktivitet, og videre hvordan særlig besteforeldrene utøvet sin praksis sammen med barnebarna for å bringe kunnskaper videre og stimulere til uavhengighet og styrke. Til sist ble narrative utforsket for å finne uttrykk for hva som var kontinuitet og brudd i lokalsamfunnets historiske utvikling i forhold til bosetning og leveveier, og derigjennom lokal kunnskap. Med tanke på den dramatiske historien til (sjø)samene (jfr. kapittel 2), var de historiske kunnskapene svært viktige for å forstå og tolke narrative.

Artikkelen viser at aktiviteter og praksiser i landskapet blir videreført gjennom generasjonene, i motsetning til språkferdigheter som de fleste sjøsamere anser som truet og i noen tilfeller tapt (Pedersen, 2022). Det ser derfor ut til at praksiser - spesielt mellom besteforeldre og barnebarn – fortsetter, og fremstår som en viktig ressurs for intergenerasjonelle relasjoner og identitetsbygging. Ifølge empirien ser vi ulike betydninger gjennom bruk og utøvelse av lokal kunnskap, som for eksempel:

- En bestefar som mener at praksiser i landskapet, og opplæringen og samhandlingen med barnebarnet er «hele livet hans nå». *Birgejupmi* trenes opp og overføres til neste generasjon.

- Mange av barnebarna finner mening, verdi og trygghet i kontakt med besteforeldre og praksiser på besteforeldrenes småbruk og omgivelser.

I artikkelen beskriver vi funn som viser den store verdien generasjonene finner i ulike identitetsskapende praksiser i landskapet og ute på fjorden. Forholdet mellom besteforeldre og barnebarn avdekker hvordan lokal praksis overføres, lever videre og virker som en styrking av sjøsamisk identitet til tross for sosioøkonomiske endringer. Besteforeldrene viser i sin praksis ansvar for å videreføre og opprettholde en truet form for tradisjonelt liv, holde liv i en lokal kultur gjennom å besøke steder, bruke steder og utføre de samme oppgavene som deres forfedre gjorde. Besteforeldre og foreldre opprettholder og viderefører de verdiene som ligger i det å få mestre og utføre praksiser for å utvikle ferdigheter og oppnå selvstendighet både i levebrød og i livet. Målet er å fremme selvfølelsen hos de unge som følger av å gjøre en oppgave til perfektjon og ved å mestre ulike ferdigheter i landskapene rundt familiehjemmene i fjorden. Gjennom narrative uttrykte de fleste hvordan deres identitet var knyttet til landskapet og de viktige aktivitetene der. Besteforeldrene hadde fortellinger som vitnet om store endringer i bosetting og næringsliv ved at det ble drevet rovfiske på deres lokale bestander på 1960-tallet, noe som medførte en endring og mulig tap av lokal kunnskap ved fiskeri.

### 5.3 Artikkel 3. Mot nye identiteter i Sápmi?

Det siste bidraget i avhandlingen er et bokkapittel i antologien «Norskhet i bevegelse», med Carla C. Ramirez og Ida M. Lyså som redaktører (Cappelen Damm, planlagt publisert vår 2024, se vedlegg nr. 5). Her utforskes fortellinger fra unge sjøsamer for å få kunnskap om hvordan samisk identitet forhandles og skapes blant unge mennesker i dag og eventuelt i fremtiden i norsk Sápmi.

Gjennom intervjuene i felten kom identitet opp jevnlig som tema, i forhold til språkbruddet, og i forhold til praksiser i landskapet. Til sist syntes det riktig å utforske narrative fra de unge for å finne ut av hvordan de uttrykte sin sjøsamiske identitet både i dette lokalsamfunnet og i andre kontekster, som studiestedet. Artikkel 3 hadde de unges tanker om egen etnisitet som eneste fokus. Jeg forlot her «aksen» i hovedprosjektet som var lokal kunnskap. Ved å summere funnene i artiklene (Pedersen, 2022; Pedersen & Kaarhus, 2023) som omhandlet lokal kunnskap og identitet, så vurderte jeg at denne problemstillingen var «mettet» gjennom de resultatene som forelå.

De fleste deltakerne fortalte at de anså seg for å være sjøsamer, men de yngste var noe nølende og usikre. Det var ofte et «men» der, og det var det jeg ønsket å gripe. Hva lå i nølingen og hvordan forsikre meg at jeg fant mening i de unges utsagn? Som nevnt i kapittel 4, måtte jeg balansere de unges nølende fortellinger og utsagn med å være tro mot det de ønsket å si. Jeg prøvde å «bryte opp» utsagnene om egen identitet slik at meningene ble kategorisert til individuell, kollektiv og så etnisk identitet. Dette for å stå igjen med analysen av hva de oppfattet eller ikke oppfattet som sin etniske samiske identitet. Narrativene viser at ungdommene har en nølende selvtilskrivelse av sin egen sjøsamiske identitet i lokalsamfunnet basert på den manglende tilskrivelsen de oppfatter fra det samiske samfunnet og de signalene som kommer fra det nasjonale etnopolitiske landskapet. Fortellingene fra de unge synliggjør også en mer *kompleks* og *kontekstavhengig* identitet som muligens vil være en fremtidig sjøsamisk identitet. Ofte beskriver de en både-og identitet, der de veksler på samisk-ikke samisk etter kontekst.

## 5.4 Diskusjon

I tabellen nedenfor viser jeg hvor jeg besvarer hvilke forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål	Artikkel/Bokkapittel
1. Hvilken rolle har bruddet i språk og annen kunnskapsoverføring (hatt) for intergenerasjonelle relasjoner og identitet gjennom tre generasjoner i sjøsamiske familier?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedersen, 2022</li> <li>• Pedersen &amp; Kaarhus, 2023</li> </ul>
2. Hva er drivkraften innen tre generasjoner sjøsamer for å videreføre lokal kunnskap?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedersen, 2022</li> <li>• Pedersen &amp; Kaarhus, 2023</li> </ul>
3. Hvilke erfaringer med lokal kunnskap har betydd mest for egen identitetsutvikling blant tre generasjoner sjøsamer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedersen &amp; Kaarhus, 2023</li> </ul>
4. Hva tenker de unge om sin sjøsamiske etniske identitet, og hva kan være framtidens identitet?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedersen, akseptert</li> </ul>

Tabell 3: Oversikt over forskningsspørsmål og hvor de besvares i avhandlingen.

Studien er både tilbakeskuende, fra besteforeldrenes generasjon, og rettet mot dagens og framtidens generasjoner. Ifølge Edvardsen (1984) fungerer generasjonsforskning som en metode der vi «ved å lodde hensynet til forgjengere, øver opp beredskapen overfor våre samtidige og våre etterkommere» (s. 41). Ved å gi lokal kunnskap aksent i det komplekse hverdagslivet i familiene undersøkes en dimensjon som har vært tatt for gitt. Lokal kunnskap eller praktisk kunnskap og det fundamentet barn og unge får innen familie og lokalsamfunn har vært lite studert. Rogoff (2003) hevder at observasjon av og opparbeidelse av praktisk

kunnskap, særlig hos barn, synes ofte å bli tatt for gitt eller oversett, kanskje fordi forskere er spesielt kjent med skolestiske metoder som anvendes i den formelle skolegangen.

Narrativene fra tre generasjoner sjøsamere avdekker sosiale, kulturelle og intergenerasjonelle (relasjonelle) konsekvenser ved språkbruddet med stor innvirkning på deres identitetsutvikling. Fornorskningen av samiske barn og unge var basert på en antakelse om at samisk kultur og språk var underlegen den norske, og at barna tidlig måtte tas fra familiene for å skoles til å bli norske. Besteforeldrene som i størst grad gikk på internatskoler videreførte ikke samisk til sine barn, foreldregenerasjonen opplevde derfor å bli fratatt sin mulighet til å lære samisk morsmål. Barnebarna har bedre språkstatus generelt enn sine foreldre da flere er under opplæring hos besteforeldrene. Det empiriske materialet viser at marginalisering av morsmålet, som hos den sjøsamiske befolkningen i dette tilfellet, gir negative konsekvenser knyttet til identitet og tilhørighet som vedvarer over generasjoner.

De intergenerasjonelle forbindelsene mellom besteforeldre og barnebarn (og oldeforeldre og oldebarn) stoppet i noen tilfeller opp eller ble vanskeliggjort på grunn av språkvansker (se Høgmo, 2011; Pedersen, akseptert, s.11). En av deltakerne i studien opplevde at hun ble tatt med på besøk til sin oldemor som kun snakket samisk (se Pedersen, akseptert), denne kvinnen fra foreldregenerasjonen sier:

Og, ho kunne ikke snakke ... jeg kunne ikke snakke med ho, for ho kunne bare samisk, ho kunne ikke norsk, eller veldig dårlig. Så jeg fikk aldri snakka med ho.

Opplevelsen som barn ble skjellsettende for denne kvinnen. Hun traff oldemor og oppnådde ikke kontakt, mens hennes mor gjorde distansen større ved å omtale denne damen som en kuriositet, «en ekte finndame», noe de selv ikke var! Hun forteller videre at det da gikk opp for henne at når oldemoren var samisk, måtte hun selv også være det, men at «jeg fikk aldri snakka med ho». Hun mistet en viktig dimensjon i livet ved å ikke få kontakt med sin slekt og få ta del i de historiene som definerte slekten og generasjonene bakover. Det er gjerne slik at når bestemor eller oldemor forteller så møter du ikke bare henne, men slekten din to-tre generasjoner bakover i fortellingene - en stor kilde og inngang til egen identitet, som mange samiske barn mistet/mister. Den samme kvinnen fortalte at hun hadde brukt mange år av livet sitt for å «samle brokker av et taust kapittel i livet sitt» og mens jeg snakket med henne spilte hun et arkivklipp hun hadde fått fatt i av joik fra sin slekts bosted. Her hadde hun funnet en sjøsamisk joik som var tilegnet hennes bestefar. Denne hilsenen fra hennes ukjente fortid betydde svært mye for henne, og hadde språket vært der så hadde broen over til slekten vært

noe hun kunne overkomme. Slik demonstreres at tap av morsmålet gjør at identiteten og relasjonene innen familien brytes ved språktap,

Et annet aspekt er at ifølge Fishman (1991) representerer språket vår kultur og vårt verdensbilde. Det å bli nektet å bruke sitt språk innbefatter dermed mye mer enn det å bli fortiert. I det empiriske materialet, ser vi at det resulterte i en usikkerhet som innbefattet forankring i egen identitet og kultur. Som Fishman (1991) og også Smith (2015) og King (2009) argumenterer, er språket en del av epistemologien ved en kultur, som her samisk kultur. Språket gir tilgang til tradisjonelle uttrykk som joik, nevnt ovenfor og historier om slekt og tilhørighet som Cajete (2017) her uttrykker:

To remember is a way to re-know and re-claim a part of our life. Remembering these kinds of stories is also a way of revitalizing the experience of Indigenous education for youth in community. When we are growing up, we are gifted with stories from our parents, our grandmothers, our grandfathers, aunts, uncles, and the elders of our communities. As we become elders, it becomes our turn to retell the stories we have heard and to create new ones. We find ourselves surrounded by children hungering for stories (s.1)

Slik sett er det å ta språket fra noen en effektiv måte å undertrykke og marginalisere ved at det oppnås store intergenerasjonelle forstyrrelser, man mister slektstilhørighet og blir usikker på egen identitet gjennom å føle skam eller stigma ved det du er (Eidheim, 1996). På den andre siden vil en identitet der morsmålet er inkludert skape større styrke og tilhørighet (Fishman,1991), som vi også ser i empirien.

Det empiriske materialet viser videre den store verdien generasjonene finner i ulike identitetsskapende praksiser i landskapet og ute på fjorden (Pedersen & Kaarhus, 2023). Forholdet mellom besteforeldre og barnebarn avdekker hvordan lokal praksis overføres, lever videre og virker som en styrking av sjøsamisk identitet til tross for sosioøkonomiske endringer. Besteforeldrene viser i sin praksis ansvar for å videreføre og opprettholde en truet form for tradisjonelt liv, holde liv i en lokal kultur gjennom å besøke steder, bruke steder og utføre de samme oppgavene som deres forfedre gjorde. Besteforeldre og foreldre opprettholder og viderefører de verdiene som ligger i det å få mestre og utføre praksiser for å utvikle ferdigheter og oppnå selvstendighet både i levebrød og i livet. Målet er å fremme selvfølelsen hos de unge som følger av å gjøre en oppgave til perfektjon og ved å mestre ulike ferdigheter i landskapene rundt familiehjemmene i fjorden. Gjennom narrativene uttrykte de fleste hvordan deres identitet var knyttet til landskapet og de viktige aktivitetene der. Besteforeldrene hadde fortellinger som vitnet om store endringer i bosetting og

næringsliv ved at det ble drevet rovfiske på deres lokale bestander på 1960-tallet, noe som medførte en endring og mulig tap av lokal kunnskap ved fiskeri.

Det synes som at relasjonene som skapes i «aktivitetsrom» ute i meahcci – mellom generasjonene, i praksiser og ulike deler av landskapet – er vesentlig for å oppnå den livskvaliteten og meningen som de fleste ga uttrykk for. Man kan filosofere over hvorfor den eldste generasjonen anser det som viktig å overføre ferdigheter som var viktige for næring og overlevelse for to generasjoner siden. Vi vet fra besteforeldrenes historier at de visste at overlevelse var betinget kjennskap og utnyttelse arbeid i naturen. Ettersom ingen trenger å overleve kun på det naturen gir i dette lokalsamfunnet, må det være en dypere mening. Det sjøsamiske befolkningen i Manndalen gikk helt til Høyesterett for å redde sine meahcit (Bjerkli, 1997). Bjerkli har skrevet om «landskapets kraft» og har over tid argumentert for viktigheten av menneske-natur-relasjoner i sjøsamisk identitetskonstruksjon. Basert på langsiktig etnografisk feltarbeid i Manndalen-samfunnet i Troms, Nord-Norge, har Bjerkli beskrevet de sterke koblingene mellom lokal samisk identitet og lokal bruk av naturen. Han mener at lokale relasjoner mennesker-natur på 1980- og 1990-tallet var et margint tema i diskurser om samisk selvtillit og etnopolitisk mobilisering i Norge – bortsett fra når det var knyttet til reindrift. Bjerkli (1997, 2003) argumenterer videre for viktigheten av forskjeller i uttrykk for samisk tilhørighet og identitet, og ser disse som «innebygd i komplekse sosiale økologier» (2003, s. 217). Denne tilknytningen til landskapet og høsting og samling, må ses i sammenheng med det befolkningen mener er viktige verdier for sine liv; arbeidet, relasjonen og identiteten som skapes og videreføres. Valkonen og Vakonen (2014) mener at det som skjer lokalt ikke kan generaliseres til alle samiske bosteder, kunnskapen er spesialisert, og praksiser er forskjellige. De peker mot at relasjoner med naturen som en livsverden forbinder det samiske folket, mere enn nødvendigvis de spesifikke lokale praksisene.

Så hva sier forskningen min om hva som er drivkraften innen tre generasjoner sjøsamere for å videreføre lokal kunnskap? Empirien viser en utstrakt regenerering av kunnskap eller videreføring, som også Balto (2005) og Hoëm (1986) bekrefter i sine studier. En av bestefedrene ser det som hele sitt liv, eller meningen med livet, å være ute i landskapet og lære opp barnebarnet. Videreføring av kunnskaper var gjennomgående hos alle i de to eldste generasjonene, i større eller mindre grad. Balto (2005) og Hoëm (1986) viser til at kunnskaper for å overleve i tradisjonelle næringer og *birgejupmi* som morallbegrep bare for et par generasjoner siden var livsnødvendig kunnskap, men at dette stadig videreføres. Det økologiske aspektet (Berkes,1999) ved utviklingen i fjorden er også til



stede ved at de eldste påpeker at fiskebestander har forsvunnet på grunn av overbeskatning av fiskebestandene. Jeg ble spesielt oppmerksom på dette da en bestefar i et intervju ble rasende da han snakket om torsken som forsvant fra fjorden etter at opptil 60 båter (trålere) hadde fanget det som var av sild og lodde. Han utbrøt nokså fortvilet, «torsken er som folk, når maten forsvinner, så forsvinner folket fra plassen. Sånn er det for torsken også». Dette er viktig lærdom for å videreføre et samfunn. Men i dette lokalsamfunnet fikk ikke de lokale – som sjøsamene – bestemme hva som skulle skje i deres fjord. I stedet var det fritt fram for store trålere, som fjernet livsgrunnlaget for de som holdt til i bosetningene rundt fjorden. Dette bekreftes også av andre studier (f.eks. Andersen & Persen 2011; Brattland m.fl., 2019).

Dette bringer oss videre til spørsmålet om hvilke erfaringer med lokal kunnskap har betydd mest for egen identitetsutvikling blant tre generasjoner sjøsamere som deltok i denne studien. Besteforeldre og foreldre forholder seg til et bredt spekter av praksissteder både på fjellet og på sjøen, og noen anser disse relasjonene som «hele livet;» de utvider sine relasjoner fra hjemmet til alle levende skapninger (se også Balto, 2021; Cajete, 2017). Det som omtales som meahcci er hjem for en forelder mens en annen føler en ekstremt nær tilknytning til landskapet og deres landskapsrelaterte oppgaver, i den grad hun «er landskapet». Barnebarna i studien gir uttrykk for hvordan deres samiske identitet pleies ved besteforeldrenes småbruk ved fjorden (se også Nergaard, 2019). De tilegner seg kunnskap – ved å arbeide og kjenne på erfaringer – sammen med foreldre og besteforeldre. Denne kunnskapen former identiteter der bruk av naturen og mestring av praktiske oppgaver er essensielt (Balto, 2005; Guttorm, 2011). Disse kompetansene kan igjen være verdifulle ressurser i formell utdanning. Kramvig (2020) løfter landskapspraksiser og identitet i landskap til noe mere der hun mener at det også kan ligge en videre dimensjon i denne tilknytningen:

Fornorskede bygder turbulente, motsetningsfylte delvise fellesskap, med ulike bruddflater som gjør at disse ikke nødvendigvis fungerer integrerende. I slike situasjoner kan landskap som erfart hjem gi inntak til den kontinuiteten som et hjem trenger å ha for å bli opplevd som et stabiliserende punkt i tilværelsen (s. 99, forfatterens utheving).

Hun impliserer her at samisk befolkning trenger det stabile punktet i det tradisjonelle oppholdet ute i landskapet i kontakt med det som finnes der, med bakgrunn i en presset tilværelse skapt av fornorskningens motsetninger og konflikter (som også er dokumentert i denne studiens empiri). Ingen ga direkte uttrykk for dette i studien, men mye tyder likevel på at Kramvigs (2020) tolkning kan stemme også for noen av deltakerne i denne studien.

Avslutningsvis, vil jeg drøfte hva dagens unge tenker om sin sjøsamiske etniske identitet, og hva kan være framtidens identitet. De unge vurderer sin etniske identitet med forsiktighet. Som Arne som blir lært opp av sin bestefar i tradisjonspraksiser og i egne øyne er en friluftsmann med samisk bakgrunn. Dette mener han at stenger han ute fra den samiske gruppen. Siri føler større tilfredshet og sikkerhet ved å være same i bymiljøet enn i eget lokalsamfunn fordi holdninger på hennes manglende språkbeherskelse på heimplassen virker ekskluderende for hennes tilskrivning (Barth, 1969). Andrea føler seg samisk, men tør ikke erklære seg same fordi det er mange som ikke ser på henne som ordentlig samisk fordi hun ikke kan morsmålet. Jenny er mer samisk enn norsk, og er i en posisjon der hun behersker språket og synes andre unge skulle lære seg språket i stedet for å ta offerrollen.

De fleste unge vil ikke forlate hverken den samiske eller den norske identiteten. Svært få synes de eier den identiteten de opplever som «ekte», så de konstruerer sin egen som i ulik grad gjør seg gjeldende som samisk. Dette kan manifestere seg som en hybrid (Bhabha, 2004) identitet, eller både-og identitet eller i mellomrommet, som Dankertsen (2014) beskriver dette. Det kan være komplisert nok å utvikle og vokse seg inn i sin egen identitet, men det spennet samiske ungdommer står i, gjør at denne prosessen kan synes ekstra vanskelig og kanskje konfliktfylt for noen. De unge har tilsynelatende forlatt fornorskningstiden, men fordommer, rasisme (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022) og generasjoners fortielse og fraskrivelse av samisk etnisitet følger dem inn i denne prosessen. Som Dankertsen (2014) sier; «derfor kan den plutselige synliggjøringen av samisk tilstedeværelse oppleves som en trussel, snarere enn som noe positivt» (s. 206). Det er ingen tvil om at det samiske samfunnet er i en omstillingsprosess der samisk etnisitet uttrykkes tydeligere enn på kanskje hundrevis av år. Det gjelder kulturuttrykk (koftebruk, filmer, festivaler, m.m.) og aktivistiske aksjoner for rettigheter til land og hav (eks. Fosen-saken). De unge velger en kompleks både-og identitet, der de veksler på etnisk identitet alt etter kontekst. Dette er deres valg innen det handlingsrommet de har i samtidens Norge, og mulig viser dette det framtidige samiske identitetsuttrykket. Med den stadig større bevisstheten i samfunnet om samiske rettigheter og også bevissthet om samisk tilstedeværelse med deres rett til ekstra beskyttelse som urfolk (UNESCO, 2017), vil det bli spennende å følge hvordan dette vil arte seg framover i denne ettertiden av fornorskningspolitikken.

## 5.5 Implikasjoner av studien, dens begrensninger, og veien videre

Denne studien synliggjør viktigheten av lokal kunnskap, og hvordan denne kunnskapen er flettet inn i sjøsamers liv og skaper meningsfulle møter og relasjoner. I disse møtene, enten det er ute i landskapet eller ved sybordet, finnes læremestre som bringer videre sin kunnskap og unge som lærer og utvikler mestring og styrke i sin sjøsamiske identitet. Det som noen anser for å være hverdagslig kunnskap er muligens den viktigste kunnskapen vi kan erverve oss for relasjonsbygging og identitet, som denne studien viser. Identitet knyttet til praksis og til steder er blitt en rød tråd ettersom avhandlingen har tatt form. Ved å framheve viktigheten av å få utøve praksiser, vises den nære forbindelsen til også mestring i arbeids- og hverdagsliv. Studiens funn om språk vil kunne bekrefte det mange samiske mennesker har kjent på samt opplyse ikke-samiske om viktigheten av å få lære sitt morsmål, da dette er inngrepene i livet til de som ikke får denne muligheten. Manglende samisk morsmål gir ikke bare tap av identitet for mange, men også utenforskap inne slekten og i andre sosiale sammenhenger. Dette kan ha konsekvenser for blant annet den nasjonale språkpolitikken som føres. Artikkelen som omhandler dette (Pedersen, 2022) ble derfor innsendt til Sannhets- og forsoningskommisjonen som bidrag for deres rapport. Videre fakta om språktap er også dokumentert av Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023).

Studien har også noen begrensninger. Historiene til deltakerne gir meg mulighet til å utforske, å forstå og å følge deler av levd liv og liv som skal leves over tre generasjoner. De oppholdene jeg hadde på feltstedet var avveid etter studiens formål og økonomiske rammer (se også kapittel 4). Ved å gjøre lengre opphold på feltstedet kunne jeg ha utført deltakende observasjon i større grad, for eksempel gjennom å observere samhandling på tvers av generasjonene ute i landskapet, og dermed fått utdypet og tilført større bredde i det empiriske materialet i studien. Et etnografisk design vil derfor anbefales i videre forskning på denne tematikken. Jeg kan ikke samisk, eller nordsamisk, som brukes i denne konteksten. Ved å beherske språket mener jeg at jeg hadde kommet nærmere særlig de eldstes utsagn, og fått en noe bedre forståelse. Dette vil derfor være en begrensning ved min studie, at nyanser har gått tapt i oversettelsene.

Forskning av samiske forhold er et felt med mye bevegelse. Sannhets- og forsoningskommisjonens arbeid har utløst større kunnskap og også nysgjerrighet på livene til samene som gruppe i Norge (det er flere samiske grupper i Norge). Som nevnt før har sjøsamene som gruppe ikke fått stor oppmerksomhet innen forskningen. Dette arbeidet kan derfor være et mulig fundament for noen som ønsker å forske videre i sjøsamisk kontekst.

Det gjenstår enda å se hva dette kan utløse av ny forskning. Vi har også som nasjon et større fokus på samiske forhold, særlig etter *Tråntie i 2017*, som ble en stor suksess der samer og andre ble samlet i Trondheim for å feire 100-årsjubileet for det første samiske landsmøtet. En annen synlig del av samisk virkelighet har vi møtt gjennom aktivisme. Særlig Fosen-saken<sup>6</sup> har satt samiske rettigheter og interesser på agendaen. Denne oppmerksomheten vil sannsynligvis også spore forskningsmiljøene til å utforskes hva som skjer i en politisk spennende tid for det samiske folket.

---

<sup>6</sup> Fosen-saken er en konflikt om vindkraftutbygging på Fosen i Trøndelag mellom på den ene side reindriftssamene i Fosen reinbeitedistrikt og på den andre side den norske staten ved regjeringen og Olje- og energidepartementet og utbyggerne i Fosen Vind og operatørene Statkraft og Aneo. I 2021 ble vindkraftutbyggingen dømt ugyldig av Høyesterett, da de anså vedtaket om tillatelse til vindkraftutbygging fordi utbyggingen krenker reindriftssamenes rett til utøvelse av kultur (Store Norske Leksikon, 2023).

# Referanser

- Aikio, A. (2010). Olmmošhan gal birge–áššit mat ovddidit birgema [Human will get along-things that promote getting along]. *Karasjok: Cálliidlágáduš*. I Somby, A. K. (2016). «I naturen er jeg aldri alene». *En kvalitativ studie av salutogenese hos samiske krigsoverlevende* (Master's thesis). UiT Norges arktiske universitet.
- Alanen, L. (2009). Generational order. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 159–175). Palgrave Macmillan.
- Andersen, S. (2003). Samisk tilhørighet i kyst- og fjordområder. I B. Bjerkli & P. Selle (Red.), *Samer, makt og demokrati. Sametinget og den nye samiske offentligheten. Makt- og demokratiutredningen* (s. 246–264). Gyldendal Akademisk.
- Andersen, S., & Persen, S. (Red.) (2011). *Den gangen var det jo rikelig med fisk. Lokal kunnskap fra Porsanger og andre fjorder*. Sjøsamisk kompetansesenter.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J. & Huotelin, H. (2012). *Living in a learning society: Life-histories, identities and education*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203046449>
- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). Hvordan forske på og med barn og unge? I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 11–32). Gyldendal Akademisk.
- Bals, M., Turi, A. L., Skre, I., & Kvernmo, S. (2011). The relationship between internalizing and externalizing symptoms and cultural resilience factors in Indigenous Sami youth from Arctic Norway. *International Journal of Circumpolar Health*, 70(1), 37-45.  
<https://doi.org/10.3402/ijch.v70i1.17790>
- Balto, A. (2005). Traditional Sámi child rearing in transition: Shaping a new pedagogical platform. *An International Journal of Indigenous Peoples*, 1(1), 85-105.  
<https://doi.org/10.1177/117718010500100106>
- Balto, A. (2021). Podcast: *Tett på* [Close to]. A radio interview with Asta Balto on Norwegian Broadcasting, 14. mai, 2021.  
[https://radio.nrk.no/podkast/tett\\_paa/l\\_d128281c-3904-47a7-a828-1c3904b7a768](https://radio.nrk.no/podkast/tett_paa/l_d128281c-3904-47a7-a828-1c3904b7a768).
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Universitetsforlaget.
- Berkes, F. (1999). *Sacred ecology*. Taylor & Francis.
- Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture*. Routledge.
- Bjerkli, B. & Selle, P. (Red.) (2003). *Samer, makt og demokrati. Sametinget og den nye samiske offentligheten. Makt- og demokratiutredningen*. Gyldendal Akademisk.

- Bjørklund, I. (1985). Fjordfolket i Kvæningen: fra samisk samfunn til norsk utkant, 1550-1980. Universitetsforlaget.
- Bjørklund, I. (1992). The anatomy of a millenarian movement. Some organizational conditions for the Sami revolt in Guovdageaidnu in 1852. *Acta Borealia*, 9(2), 37–46.
- Bjørklund, I. (2016). Er ikke blodet mitt bra nok? Om etniske konstruksjoner og identitetsforvaltning i Sapmi. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(1–2), 8-20.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-02>
- Blunt, A., & Dowling, R. (2006). *Home*. Routledge.
- Brannen, J. (2003). Towards typology of intergenerational relations: Continuities and change in families. *Sociological Online*, 8(2), 50–60.
- Brannen, J. (2004). Childhood across the generations. Stories from women in four-generation English families. *Childhood*, 11(4), 409-428.
- Brattland, C., Eythórsson, E., Weines, J. & K. Sunnana. (2019). Social–ecological Timelines to Explore Human Adaptation to Coastal Change. *Ambio* 48, 1516– 1529.  
<https://doi.org/10.1007/s13280-018-1129-5>
- Cajete, G. A. (2017). Children, myth and storytelling: An Indigenous perspective. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 113-130. <https://doi.org/10.1177/2043610617703832>
- Crummy, A. (2022). *A sea of change – Intergenerational perspectives on transitions of learning, identity and belonging in small Irish coastal communities* [Doctoral dissertation]. University College Dublin, School of Education.
- Daa, Ludvig (1886, 11.november). Foredrag i det norske vitenskapsakademiet.  
[https://www.dokpro.uio.no/omfriis\\_daa.html](https://www.dokpro.uio.no/omfriis_daa.html)
- Dahl, H. (1957). *Språkpolitikk og skolestell i Finnmarken 1814–1905*. Universitetsforlaget.
- Dankertsen, A. (2014). *Samisk artikulasjon: Melankoli, tap og forsoning i en (nord)norsk hverdag* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Nordland.
- Dankertsen, A. (2022). The activism of having fun: Young Sámi in urban areas of Norway and Sweden. I *The Sámi World* (s. 565-578). Routledge.
- Dowling, R., & Mee, K. (2007). Home and homemaking in contemporary Australia. *Housing, Theory and Society*, 24(3), 161-165.  
<https://doi.org/10.1080/14036090701434276>
- Edvardsen, E. (1984). Den gjenstridige allmue: Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn ca. 1850 - 1900. Universitetet i Tromsø.
- Eidheim, H. (1969). When ethnic identity is a social stigma. I F. Barth (Red.), *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Nye Intertrykk.
- Eidheim, H. (1992). *Stages in the development of Sami selfhood*. Working paper no.7. Universitetet i Oslo.

- Elder, G. H. (2018). *Children of the great depression: Social change in life experience*. Routledge.
- Eriksen, T. H. (1994). *Kulturelle veikryss: Essays om kreolisering*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H., & Jakoubek, M. (2019). *Ethnic groups and boundaries today*. Routledge.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fjellheim, S. (2021, 14. mai). Lytt til Magga. *Nordlys*. <https://www.nordnorskdebatt.no/lytt-til-magga/o/5-124-123749>
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift*. Multilingual Matters.
- Friis, J.A. (1861). *Ethnografisk kart over Finmarken*. Videnskabselskabet i Christiania med Bidrag af Oplysningsvæsenets Fond.
- Gaini, F., & Sleire, K. (2023). The wave cannot catch me: children, place and local knowledge in the Faroe Islands. *Children's Geographies*, 21(1), 40-51. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2056433>
- Gaskins, S. & Lucy, J. A. (1987). The role of children in the production of adult culture: A Yucatec case. [Paperpresentasjon]. *109th annual meeting of the American Ethnological Society*. San Antonio, TX.
- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. I A. Goncu (Red.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (s. 25–60). Cambridge University Press.
- Grunnloven (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov*. (LOV-1814-05-17) Lovdata, <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Gullestad, M. (1996). *Everyday life philosophers*. Scandinavian University Press.
- Guttorm, G. (2011). Árbiediehtu (Sami traditional knowledge) – As a concept and in practice. I J. Porsanger & G. Guttorm (Red.), *Working with Traditional Knowledge* (s. 59-73). Sámi allaskuvla / Sámi University College.
- Haga, S.G. (2023). Langsamt mot nord. *Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. Bulletin – på veien*, 1(1) 8–55.
- Hansen Blix, B. (2013). *The construction of Sami identity, health, and old age in policy documents and life stories. A discourse analysis and a narrative study* [PhD-avhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Hansen Blix, B., Hamra, T., & Normann, H. K. (2013). Struggles of being and becoming: A dialogical narrative analysis of the life stories of Sami elderly. *Journal of Aging Studies*, 27(3), 264-275.
- Hansen Blix, B., Hamra, T., & Normann, H. K. (2015). Roads not taken: A narrative positioning analysis of older adults' stories about missed opportunities. *Journal of Aging Studies*, 35, 169-177.
- Hansen, L. I. (1998). J.A. Friis' etnografiske kart over Troms og Finnmark. *Ottar: Populærvitenskapelig tidsskrift fra Tromsø Museum*, 3(221), 43-48.

- Harkness, S. & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, 2, 373–392.
- Hoëm, A. (1986). Samebarns oppvekstvilkår før. I R. Erke & A. Høgmo (Red) *Identitet og livsutfoldelse i flerfolkelige samfunn: med vekt på samenes situasjon i Norge* (s. 38–52). Universitetsforlaget.
- Høgmo, A. (1986). Det tredje alternativ: Barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 27(5), 395–416.
- Høgmo, A. (2011). Sjøsamisk forforskning og revitalisering. I S. Jentoft, J.-I. Nergård & K. A. Røvik (Red.), *Hvor går Nord-Norge. Tidbilder fra en landsdel i forandring* (s. 119–129). Orkana forlag.
- Honig, M.-S. (2009). How is the child constituted in childhood studies? I J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 62-77). Palgrave Macmillan UK.
- Horsdal, M. (1999). *Livets fortællinger: En bog om livshistorier og identitet*. Borgen.
- Hovland, A. (1996). *Moderne urfolk: Samisk ungdom i bevegelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hovland, A. (1999). *Moderne urfolk: lokal og etnisk tilhørighet blant samisk ungdom*. [Doktoravhandling]. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
- ILO-konvensjon nr. 169 (1989). *Konvensjon om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater ILO nr. 169 (27-06-1989)*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-06-27-2>
- Ingold, T. (2011) [2000]. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. Routledge.
- Instruks angående brugen af lappisk og kvænsk som hjælpesprog ved undervisningen i folkeskolen, hvor dette af kirke departementet er tilladt i henhold til landsskoleloven § 73, 2 led. 1889. (Vedlegg i Lind, Meløy 1981)
- Javo, C., Alapack, R., Heyerdahl, S., & Rønning, J. A. (2003). Parental values and ethnic identity in indigenous Sami families: A qualitative study. *Family Process*, 42(1), 151–164.
- Joks, S. (2015). *Laksen trenger ro. Tilnærming til tradisjonelle kunnskaper gjennom praksiser, begreper og fortellinger fra Sirbmá-området* [PhD-avhandling]. UiT: Karasjok.
- Joks, S., Østmo, L., & Law, J. (2020). Verbing meahcci: Living Sámi lands. *The Sociological Review*, 68(2), 305-321. <https://doi.org/10.1177/0038026120905473>
- King, J. (2009). Language is life. The worldview of second language speakers of Māori. I J. Reyhner & L. Lockard (Red.), *Indigenous Language Revitalization Encouragement*,



- Guidance & Lessons Learned* (s. 97–108). Northern Arizona University.  
<https://jan.ucc.nau.edu/~jar/ILR/ILR-8.pdf>
- Kjørholt, A.T. & Ursin, M. (2016). Valuing the past, sustaining the future Education, knowledge and identity across three generations in coastal communities; a comparative approach [project description, Research Council of Norway, Application Number: ES553369 Project Number: 254721].
- Kovach, M. (2017). Doing indigenous methodologies. I *The SAGE handbook of qualitative research*, s. 383-406. SAGE.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kramvig, B. (2020). Landskap som hjem. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 31(1-2), 88-102.
- Leyshon, M. (2002). On being ‘in the field’: Practice, progress and problems in research with young people in rural areas. *Journal of Rural Studies*, 18(2), 179–191.  
[https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(01\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(01)00038-9)
- Lokalhistoriewiki (2023) Fjordfolket i Kvænangen. Hentet 23.november fra  
[https://lokalhistoriewiki.no/wiki/Fjordfolket\\_i\\_Kv%C3%A6nangen](https://lokalhistoriewiki.no/wiki/Fjordfolket_i_Kv%C3%A6nangen)
- Lov om grunnskolen (1969). Lovdata PRO. <https://lovdata.no/pro/#document/NLO/lov/1969-06-13-24/§7>
- Lund, S., Boine, E., & Johansen, S. B. (Red.). (2005). *Samisk skolehistorie – I*. Davvi Girji.
- Mannheim, K. (1952). The problem of Generations. I P. Kecskemeti (Red.), *Karl Mannheim essays* (s. 276–322). Routledge.
- Mauro, F., & Preston, H. D. (2000). Traditional knowledge of indigenous and local communities: international debate and policy initiatives. *Ecological applications*, 10(5), 1263-1269.
- Maurstad, A. (2010). Cultural Seascapes as Embodied Knowledge. I A. S. Grønseth & D. L. Davis, *Mutuality and Empathy. Self and Other in the Ethnographic Encounter*, (s. 35–48). Wantage: Sean Kingston.
- May, V. (2012, 26. mars). What is narrative analysis? [Guest lecture] University of Manchester.
- Mayall, B. (2009). Generational relations at family level. I J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig (Red). *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 175–187). Palgrave Macmillan UK.
- Meløy, L. L. (1980). *Internatliv i Finnmark. Skolepolitikk 1900–1940*. Det Norske Samlaget.
- Minde, H. (2005). Fornorskninga av samene – Hvorfor, hvordan og hvilke følger? I S. Lund, E., Boine & S. B. Johansen (Red.), *Samisk skolehistorie – I*, (s. 13-34). Davvi Girji.
- NAKU (2023). <https://naku.no/kunnskapsbanken/identitet>

- Nergård, J. I. (2006). *Den levende erfaring. En studie i samisk kunnskapstradisjon*. Cappelen forlag.
- Nergård, J. I. (2019). *Dialoger med naturen. Etnografiske skisser fra Sápmi*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2003). Historical, cultural, and emotional meanings: Interviews with young girls in three generations. *Nora: Nordic Journal of Women's Studies*, 11(1), 14-26.
- Nielssen, A.R. (2014). 1500-tallet. Nye kystnæringer, sjøsamisk storhetstid og svenske krav på kysten i nord. I Nielssen, A.R. (red.) *Norges fiskeri- og kysthistorie: Fangstmenn, fiskerbønder og værfolk* (Bind I, s. 589). Fagbokforlaget.
- Niemi, E. (1995). Samene og kvenene – Et norsk minoritetspolitisk perspektiv. I L. M. Fosse (Red.), *Gobelin Europa. Søkelys på europeisk kultur*. Sypress forlag.
- Niemi, E. (2017). Fornorskingspolitikken overfor samene og kvenene. I N. Brandal, C. A. Døving & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 131-152). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, R. (2003). From Norwegianization to coastal Sami uprising. I S. Jentoft, H. Minde & R. Nilsen (Red.), *Indigenous Peoples: Resource Management and Global Rights*, (s. 163-184).
- Norges Institusjon for Menneskerettigheter (2022, 29. september). *Holdninger. Intervjuer om samer og andre minoriteter i Norge*. <https://www.nhri.no/rapport/holdnIntervjuer-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/forord/>
- NOU (2000:3). *Samisk lærerutdanning – Mellom ulike kunnskapstradisjoner*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- NTNU (2023). *Worldviews*. <https://www.ntnu.no/ipl/worldviews>
- Olk, T. (2009). Generational relations and intergenerational justice. I J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 188–201). Palgrave Macmillan UK.
- Olsen, K. (2007). When ethnic identity is a private matter. *Journal of Ethnology and Folkloristics*, 1(1), 75–99. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=248099>
- Paine, R. (1957). Coast Lapp society, I: a study of neighbourhood in Revsbotn Fjord. Hentet 23.november fra <https://ehrafworldcultures.yale.edu/cultures/ep04/documents/008>
- Paine, R. (1965). Coast Lapp society, II: a study of economic development and social values.
- Paulgaard, G. (2002). Local identities in a globalised world. *Young*, 10(3/4), 95–107.
- Paulgaard, G. (2006). Identitetskonstruksjoner-hvor langt rekker de? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 6(1), 67-88.
- Paus, C. (2001). Norsk skoleblad nr.2. 2001.

- Pedersen, E. (2022, 12. januar). Når er en same god nok? *NRK*.  
[https://www.nrk.no/ytring/nar-er-en-same-god-nok\\_-1.15804898](https://www.nrk.no/ytring/nar-er-en-same-god-nok_-1.15804898)
- Pedersen, I. (2016). Opplæring i fiskerisamfunnet som ressurs for dagens yrkesfagutdanninger (Master's thesis). Nord universitet.
- Pedersen, I. (2022). Språkbrudd og identitet i sjøsamiske familier: En intergenerasjonell tilnærming med ungdom i fokus. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 3(2), 154-170.
- Pedersen, I., & Kaarhus, R. (2023). Knowing a coastal Sámi landscape in Finnmark: transmission and regeneration of knowledge and identity across three generations. *Acta Borealia*, 1-18.
- Pedersen, S. (2019, 5. mars). Samer og vikinger i tett samarbeid. *Samiske veivisere*. Hentet 23. november på <https://samiskeveivisere.no/article/samene-i-norron-tid-likeverd-og-samarbeid/>
- Persen, S. (2011). Lokalhistorien, kunnskapen og demokratiet. I S. Persen & S. Andersen (Red.), *Den gangen var det jo rikelig med fisk. Lokal kunnskap fra Porsanger og andre fjorder* (s. 15-21). Fávllis.
- Phoenix, A. & Brannen, J. (2014). Researching family practices in everyday life: Methodological reflections from two studies. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(1), 11-26.
- Phoenix, A., Brannen, J., & Squire, C. (2020). *Researching family narratives*. Sage.
- Porsanger, J. (2004). An essay about indigenous methodologies. *Nordlit: Tidsskrift i Kultur og Litteratur*, 8(1), 105-120. <https://doi.org/10.7557/13.1910>
- Qvortrup, J. (2003). *Barndom i et sociologisk generationsperspektiv*. Center for kulturforskning, Aarhus Universitet.
- Ramstad, J. B. & Thuen, T. (2006). Nærhet og distanse. Noen refleksjoner over Harald Eidheims bidrag til den antropologiske forståelsen av samisk etnopolitikk. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 16(4), 239-247. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2005-04-09>
- Regjeringen. (2023) Sameloven. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sameloven---samel/id449701/>
- Regjeringen (2023, 73. november) <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/id929/>
- Riessman, C. (2003). Narrative Analysis. I M. S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. F. Liao, *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (vol. 3, s. 706–709). SAGE.
- Riessman, C. (2012). Rethinking wellbeing. [Guest lecture]. University of public forum Adelaide. <https://www.youtube.com/watch?v=D3PVk3CGdeQ>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative research in psychology*, 11(1), 25-41.

- Rogler, L. H. (2002). Historical generations and psychology. *The American Psychological Association*, 57(12), 1013-1023.
- Rogoff, B., Paradise, R., Rebeca Arauz, R. A. Correa-Chavez, M. & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *The Annual Review of Psychology*, 54(1), 175–203. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>
- Sametinget (2016). Meacchi – et grunnlag for identitet, kultur og birgejupmi [Meacchi - a basis for identity, culture and birgejupmi]. Report to the Norwegian Sámi Parliament. Kautokeino.
- Sametinget (2023, 4. mai). Innføring i Sametingets valgmanntall <https://sametinget.no/politikk/valg/sametingets-valgmanntall/innforing-i-valgmanntallet/>
- Sandved, A. (1995). Ottars beretning. *Oversettelse av Sandved*, AO, i Ottar (5).
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2019). Kommisjonen for å granske fornorskingspolitikk og urett overfor samer, kvener og norskfinner. <https://uit.no/sannhetogforsoning>
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). Sannhet og forsoning: Grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner. Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen [Avgitt til Stortingets presidentskap 01.06.2023]. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Smith, L. T. (2015). Heritage and knowledge. Decolonizing the Research Process. Presentation 25. mars. SFU, Public Square – The Munro Lecture. Simon Fraser University. [https://www.youtube.com/watch?v=-dfE\\_p\\_mxQ](https://www.youtube.com/watch?v=-dfE_p_mxQ)
- Spyrou, S., Theodorou, E., & Stylianidou, N. (2021). Fishy childhoods in space and time: intergenerational continuities and changes. *Children's Geographies*, 21(1), 68-80. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1983159>
- Stordahl, V. (1996). *Same i den moderne verden, endring og kontinuitet i et samisk lokalsamfunn*. Davvi Girji.
- Stordahl, V., Tørres, G., Møllersen, S., & Eira-Åhren, I. M. (2015). Ethical guidelines for Sami research: the issue that disappeared from the Norwegian Sami Parliament's agenda? *International journal of circumpolar health*, 74(1), 1-8.
- Store Norske Leksikon (2023, 8. mai). *Fosensaken*. <https://snl.no/Fosen-saken>
- Thuen, T. (2003). En oversikt og noen problemstillinger. I M. Rugkåsa & K. Trædal Thorsen (Red.), *Nære steder, nye rom. Utfordringer i antropologiske studeier i Norge* (s. 155-162). Gyldendal Akademisk.
- Thuen, T. (2012). Variations of ethnic boundary significance in north Norway. *Polar Record*, 48(3), 239–249.
- Tjelle, I. (2000). *Bortsendt og internert*. Polar forlag.

- Toppen, I. P. (2008). Fiskemédene i Bremstein. *Årbok for Helgeland*, 2008, s. 15–26.
- Trosterud, T. (2008). Language assimilation during the modernisation process: Experiences from Norway and North-West Russia. *Acta Borealia*, 25(2), 93-112.  
<https://doi.org/10.1080/08003830802496653>
- UNESCO (2017). Local Knowledge, Global Goals. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259599>
- Ursin, M. (2013). ‘The Place Where I Buried My Bellybutton’—A Longitudinal Study of Relations and Belonging Among Young Men on the Street in Salvador, Brazil [PhD avhandling]. Nord universitet.
- Valkonen, J. & Valkonen, S. (2019). On local knowledge. I T. H. Eriksen, S. Valkonen, & J. Valkonen (Red.), *Knowing from the indigenous North: Sámi approaches to history, politics and belonging*. Routledge.



# Artikkel 1







# Språkbrudd og identitet i sjøsamiske familier

*En intergenerasjonell tilnærming med ungdom i fokus*

## Language breaks and identity in Coastal Sámi families

*An intergenerational approach with young people in focus*

Inger Pedersen

*Ph.d.-kandidat, Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norsk senter for barneforskning, NTNU*

[Inger.toppen@ntnu.no](mailto:Inger.toppen@ntnu.no)

### Sammendrag

Den sjøsamiske minoriteten i Norge har vært under stort press med tre hundre års norsk innflytelse og fornorskningspolitikk. Fornorskingen var særlig konsentrert innen skoleverket og i nesten hundre år (1905–1999) ble samiske barn og unge sendt til internatskoler. Her ble de møtt av hovedsakelig norskspråklig personell, norske skolebøker og et generelt påbud om å bruke norsk språk. Denne studien med tre generasjoner i et sjøsamisk lokalsamfunn undersøker narrativer fra besteforeldre, foreldre og ungdommer for å vise hvordan sjøsamisk identitet endres over tid og formes av sin samtid. Gjennom beretninger fra barndom og ungdomstid, viser det empiriske materialet hvordan ungdom, deres foreldre og besteforeldre anser språkbruddet som det mest inngripende intergenerasjonelle bruddet med fortiden, noe som har forstyrret deres identitetsutvikling. Narrativene utforskes gjennom et generasjonsperspektiv og illustrerer hvordan skiftende historiske og politiske kontekster konstituerer barndom og ungdomstid, og hvordan tre generasjoner unge sjøsamer, i retrospekt og nåtid, anser fornorskningspolitikken og bruddet med morsmålet som nedbrytende for det samiske folks språk, kultur og identitet.

### Nøkkelord

språkbrudd, identitet, sjøsamer, urfolk, intergenerasjonelle relasjoner

### Abstract:

The Coastal Sámi minority in Norway has been under great pressure during three hundred years of Norwegian influence and Norwegianization policies. Norwegianization was particularly concentrated on the school system. For almost 100 years (1905–1999), Sámi children and adolescents were sent to boarding schools. The schools had mainly Norwegian-speaking personnel, Norwegian textbooks and a general order to use the Norwegian language. The Sámi language was prohibited. This three-generational narrative study in a Coastal Sámi community examines the narratives of grandparents, parents, and adolescents to show how Coastal Sámi identity changed over time and is affected by contemporary trends. Through narratives from childhood and adolescence, the empirical material shows that adolescents, their parents and grandparents consider the loss of their mother tongue to be the most intrusive intergenerational break with the past, and a fact that has disrupted their identity formation. The narratives are explored through an intergenerational view. They illustrate how changing historical and political contexts constitute childhood and adolescence, and how three generations of young Coastal Sámi, in retrospect and in the present, consider the Norwegianization policy and the break with their mother tongue to be destructive towards the Coastal Sámi people's language, culture and identity.

### Keywords

language break, identity, Coastal Sámi, indigenous people, intergenerational relations

## Introduksjon

*Dersom nokon lykkast i å stemple eit språk som mindreverdig, så har vedkomande samtidig sikra seg nakketak på den kulturen og det folket som nyttar dette språket (Blakar, 1973).*

Denne artikkelen handler om hvilken makt det ligger i å få eie og utøve sitt eget morsmål og å få utfylle sin identitet med det, og i motsatt fall hvilke komplekse følger det har å frata og stigmatisere morsmålet for unge mennesker. Artikkelen bygger på en narrativ, kvalitativ studie gjennomført i et sjøsamisk lokalsamfunn i Finnmark der besteforeldre, foreldre og barnebarn i åtte familier deltok. Ett av målene med studien var å utforske hvordan kontinuitet eller brudd i overføringen av lokal kunnskap<sup>1</sup> kom til uttrykk i de ulike generasjonene. De aller fleste deltakerne definerte det samiske språket som en viktig del av sin lokale kunnskap og mente at tapet av morsmålet var det største kunnskapsbruddet mellom generasjonene. Dette var spesielt synlig i foreldre- og ungdomsgenerasjonene i deres fortellinger fra barne- og ungdomstiden. Generasjonene gir en analytisk ramme for å utforske og tolke både endringer og kontinuiteter knyttet til å tilegne seg morsmålet, videre inkluderer generasjonsanalysen en historisk dimensjon (Antikainen et al., 1996). Spørsmålet som søkes å utforskes er hvilken rolle språkbruddet har hatt og har for intergenerasjonelle relasjoner og identitet gjennom tre generasjoner i sjøsamiske familier. Jeg vil spesielt rette søkelyset på samfunnets organisering knyttet til forningspolitikken og internatskolene for å vise hvordan etnopolitiske føringer kan gripe dypt inn i flere generasjoners identitetsprosjekt

Fra 1905 ble samiske barn og unge internert i egne skoler som et viktig ledd i forningspolitikken rundt forrige århundreskiftet. Da hadde allerede forningsprosessen vært gjeldene på ulike måter i skolesystemet fra midten av 1800-tallet. Generelt var det vanlig at også norske barn fra utkantstrøk gikk på internatskoler, men for samiske barn ble dette et ledd i forningsprosessen. På internatskolene møtte samiske barn og unge hovedsakelig norsktalende ansatte og forbud mot å praktisere eller lære sitt samiske morsmål. Interneringen skulle kultivere fram generasjoner av norsktalende samer og skape en ny norsk identitet. Denne delen av norsk historie er dokumentert gjennom intervjuer og historiske studier. Meløy (1980), tidligere skoledirektør i Finnmark, har utformet en kronologisk oversikt over skoleinternater i Finnmark samt en oversikt over kunnskapsdepartementets stortingsmeldinger som ga føringene for den stadig strengere språkpolitikken. *Samisk skolehistorie* (Lund et al., 2005) består av flere bøker med en omfattende samling artikler og fortellinger med spesielt søkelys på de som fikk mangelfull skolegang og deres situasjon senere. Til tross for at deler av den norske internathistorien har blitt dokumentert i ettertid, vet vi fortsatt lite om hvilke konsekvenser skoleinternatene har hatt for samisk språk, kultur og identitet (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2019). Forskning har vist at dette delvis kan skyldes at mange samer er preget av skam over skoletiden og at vesentlige deler av internathistoriene er fortiet (Minde, 2005; Persen, 2011).

Språkbruddet i nordsamisk språk er dokumentert gjennom flere studier (se blant annet Janda & Antonsen, 2016; Rasmussen & Nolan, 2011; Trosterud, 2008). Lane (2010) har diskutert fornings og språktap i et kvensk samfunn i lys av økonomiske og sosiale faktorer og nevner internatskolene som en del av et større sosiopolitisk system. En komparativ studie i Canada og Finland omhandler språktap, kultur, identitetsproblemer og dårlig selvbylde blant internatskolebarn og vektlegger *motstandskraft* i forhold til bevaring og utvikling av urfolksidentitet (Juutilainen et al., 2014).

Denne artikkelen starter med en gjennomgang av tidligere forskning på samisk identitet og språk. Deretter beskriver jeg studiens metode og drøfter etiske problemstillinger. Hoved-

delen av artikkelen er en tredelt analyse, basert på historisk kronologi og knyttet til de tre generasjonene som inngikk i studien (besteforeldre, foreldre og ungdommer), før jeg avslutter med noen konkluderende tanker.

## Samisk identitet og språk – tidligere forskning

Eidheims (1969) artikkel «When Ethnic Identity is a social stigma» blir ansett som en banebrytende artikkel om sjøsamisk identitet, som en rekke andre forskere bygger videre på (Olsen, 2007; Stordahl, 2005). Eidheim (1969) studerte hva som utspilte seg i et fjordsamfunn i Finnmark der den sjøsamiske befolkningen på alle vis fornektet og ønsket å skjule sitt opphav for å unnslipe *det samiske stigma*. Den samiske identiteten var forbundet med manglende kunnskaper i norsk, noe som ble latterliggjort og hånet (Eidheim, 1969). Teorier om at samene kunne stamme fra en underlegen rase («stupid lapps»), ifølge sosialdarwinistiske teorier, var også en del av denne stigmamodellen. Eidheim (1969) beskriver dilemmaet som fulgte for de unge i 16–17-årsalderen. De var kjent med sin samiske slektstilknytning, man måtte dekke til denne identiteten og de samiske kulturelle markørene for å få de sosiale og materielle godene som samfunnet bød på. Senere gjorde Eidheim (1992) en analyse av det som utspant seg i det samiske miljøet på 1970–80-tallet, nemlig oppbyggingen av samisk *selvfølelse*. Denne generasjonen samsvarer med de fleste foreldrene i denne studien. Fra å være «norske» ble det nå viktig å utvikle forståelsen av at samene var et eget folk ved siden av de «norske», ifølge Eidheim (1992). En slik etnisk inkorporasjon var fundert på internasjonale strømninger om urfolks ressurs- og kulturrettigheter. Det som senere er blitt kalt *revitalisering* av samisk kultur og status skriver seg fra denne perioden, der det foregikk en kollektiv identitetsforming, også beskrevet fra Kåfjord (jf. Hovland, 1999).

Høgmos artikkel *Det tredje alternativ* (1986) er en familiestudie over tre generasjoner i en sjøsamisk familie der han analyserer hvordan identiteten innen generasjonene tar ulike form gjennom fornorskingsprosessene. En *identitetsforvaltning*, med hans ord, som fører til et *identitetsskifte*. Høgmo ser til besteforeldrene på 1800-tallet som anså seg som samiske, men opplevde de første strenge skolelovene i fornorskingsprosessen. Identitetsskiftet skjedde da deres barn, foreldregenerasjonen, som var unge i tiden fra 1905 til 1925, opplevde press om å skifte språk fra samisk til norsk og identifisere seg som norske. Deres barn var unge rundt 1940. Denne ungdomsgenerasjonen pendlet mellom to ulike etniske sfærer der begge etniske identiteter ga angst, de valgte *det tredje alternativ*, der de vegret å stå fram som hverken norske eller samiske. En samisk identitet innebar en etnisk stigmatisering, mens en fornorsket identitet innebar en moralsk stigmatisering, et svikerstempel innen eget samfunn. De vokste opp som «norske», men oppdaget etter hvert at besteforeldrene var samiske uten at dette ble artikulert. De fikk ikke språk for å beskrive hverken samisk tilhørighet eller identitet, det skulle ties om det samiske. De unge i Høgmos artikkel tilsvarende besteforeldregenerasjonen i denne artikkelen, men identitetsutviklingen vil ikke dermed være sammenfallende, som vi skal se i den påfølgende analysen. Høgmo understreker at det finnes ulikheter i utviklingen innen de samiske samfunnene, men at kystsamfunnene på Finnmarkskysten generelt må anses som særlig utsatte i forhold til fornorsking og stigmatisering av samisk språk og kultur. Tilsvarende har Høgmo (2011) og Nergård (2011) beskrevet hvordan samiske foreldre måtte velge å snakke norsk til sine barn for å gi dem innpass i velferdsstaten.

Hovland (1999) sammenlikner hvordan ungdommer henholdsvis i Kåfjord (sjøsamisk bygd) og Kautokeino (innlandsbygd) vurderte sin samiske tilhørighet og identitet. Kåfjord var preget av store brytninger mellom innbyggerne, de som mente at de hadde rett til å

uttrykke at stedet og folket var samisk (se også Eidheim, 1992; Stordal, 1997) på den ene siden, og de som var preget av motsetninger og usikkerhet om sin egen og stedets identitet på den andre siden. Noen unge opplevde ny trygghet i en samisk identitet, mens andre så på dette som en trussel om tap av en endret identitet (Hovland, 1999, s. 255). Hovland beskriver de unges identitetstilhørighet i Kautokeino som vesentlig annerledes enn i sjøsamiske Kåfjord. Her var samisk språk, klesdrakt (kofte) og tradisjoner roffestet hos en stor del av ungdommene (s. 255). Men han understreker at det i dette «selvfølgelige» samiske miljøet i Kautokeino også var en nedgradering av de som hadde en mer usikker samisk familiær tilknytning. Det var noen som ikke «hadde det». I nyere tid er dette også beskrevet i en kronikk av Egil Pedersen (2022) der han beskriver opplevelser av intern samisk trakassering i barndommen og ungdomstiden for å ikke framstå med markører som språk.

Flere forskere har siden beskrevet fornorsking, identitet og identitetstap. Stordahl (1997) beskriver virkeligheten for samiske ungdommer som en *identitetskamp* (s. 145). For noen unge på 1970-tallet var livsprosjektet å skape en samisk identitet utelukkende basert på samiske tradisjoner (se også Eidheim, 1992). Den gang var det i opposisjon til deres egen foreldregenerasjon hvis livsprosjekt enten hadde vært å tie, skjule sin samiske identitet eller strebe etter å være så flinke som mulig i norsk språk og kultur. Sorgen og melankolien over tap av samisk identitet og språk er sentralt i Dankertsens (2014) forskning. Hun beskriver melankolien i samisk befolkning som en vedvarende sorg som er vanskelig å gjøre seg ferdig med. Begrepet er nært opp til *den samiske smerten* (Minde, 2005), som uttrykker tilstanden til de som mest forsøkte å tilpasse seg fornorskingen. Med referanse til Butler (2003), utdyper Dankertsen (2014) melankolibegrepet med de positive elementene det måtte ha. Eyerman (2004) viser hvordan kulturelle traumer, dvs. dramatiske tap av identitet og mening følger generasjonene, preger deres *kollektive hukommelse* og utgjør en hjørnestein i den *kollektive identitetsdannelsen* i lokalsamfunn.

Anvendelse av urfolkspråk er et element som gir styrke og utholdenhet blant minoritetsbefolkninger (Kirmayer et al., 2011). Ifølge King (2009; se også Fishman, 1991) er språket et av de viktigste elementene i et urfolks verdensbilde. Hennes forskning viser at maorifolket opplever både åndelig og følelsesmessig styrke ved å lære morsmålet og at språket fungerer som en kobling til fortiden, forfedre og tradisjonelle verdier og livsstil. Ifølge King er den mest utberedte grunnen til å lære et urfolkspråk, følelsen av ansvar overfor språket og derigjennom videreførelsen av det for sitt eget folk. I nordamerikansk kontekst belyser Orbe (1998) og Giles et al., (1987) hvordan minoriteter tilegner seg det «rette» språket og kommunikasjonsformen for å oppnå godkjenning av majoritetsbefolkningen.

I flere urfolkssamfunn foregår det i dag en *gjenerobring* av lokal kunnskap og språk (UNESCO, 2017, 2019). I norsk kontekst har studier med samiske ungdommer vist tendenser til at deres identitet styrkes på ulike måter gjennom å tilegne seg og beherske identitetsfaktorer som samisk språk, kulturelle aktiviteter og etnisk stolthet (Bals et al., 2011). Smith (2015) beskriver de mangfoldige prosessene som skjer i dag i hennes maorisamfunn som en *gjenvinning*, *fornyning* og *rekonstruksjon* av ulike lokale kunnskapsformer, der språk er særlig viktig, noe som også gir en styrking av identiteten. Bjørklund (2016) diskuterer hvordan konstruksjoner av identitet er i ferd med å overta for de essensielle kravene til samisk etnisitet. Et konstruktivistisk syn på etnisitet innebærer at etniske grupper er sosialt konstruerte; kultur er ikke noe som er, men noe som skjer i interaksjon med andre (Bjørklund, 2016). De unge forlater i større grad tradisjonelle krav til etnisitet, som familie og språkbeherskelse, og gjør helt nye *identitetskonstruksjoner*. I en slik konstruksjon kan det skapes en samisk identitet uten at familien har tilkjennegitt sin samiske identitet.

I de samiske studiene i norsk kontekst beskriver Eidheim (1969, 1992) hvordan han og

andre løfter den samiske selvfølelsen i det norske samfunnet fra stigma til stolthet og revitalisering gjennom å framheve og gjøre seg forskjellig fra det norske gjennom samiske identitetsmarkører som språk, kultur, næring og klesdrakt. Høgmo (1986) beskriver dynamikk innen samisk slekts- og familieliv der presset om å skjule sitt samiske opphav resulterte i konflikt mellom å vedstå sin identitet eller tie den i hjel. Hovland (1999) beskriver interne konflikter i samiske lokalsamfunn, både innen samfunnet og mellom ulike lokalsamfunn, der konflikten kunne være å framstå som samisk med de markørene som tilhørte. Språket oppfattes som en særlig viktig identitetsmarkør i noen lokalsamfunn, da språkbeherskelsen avgjør om du er «samisk nok», noe som også kan gi konflikt (Hovland, 1999; Pedersen, 2022). Denne studien som foregår i et sjøsamisk lokalsamfunn bygger dermed videre på tidligere forskning og gir innsyn i hvordan sjøsamisk identitet utvikles, da med språket som fokus.

### Metode og materiale

Empirien som presenteres i denne artikkelen kommer fra et feltarbeid i en kystkommune i Finnmark utført i perioden 2018–2019. Stedet og deltakerne er anonymisert og deltakerne er kodet med B (besteforeldregenerasjonen), F (foreldregenerasjonen) og U (ungdomsgenerasjonen) samt tall. I valg av sted var Friis' (1861) kart over sjøsamisk befolkning, Sametingets stemmetall i kystområdene, tilgang til samiske kompetansesentre, og informasjon om sjøsamisk befolkning på nettstedet til kystkommunene i Finnmark og Troms avgjørende.

De tre sjøsamiske generasjonene hadde sin barndom og ungdomstid i ulike tidsperioder: Besteforeldre rundt 1940, foreldrene på 1960–70-tallet og barnebarna rundt 2010–2019. For å bedre forstå de ulike betingelsene som møtte disse tre generasjonene, vil jeg gi en kort beskrivelse av de historiske, samfunnsmessige og geografiske forholdene i starten av hver generasjon i analysen. Ifølge Elder (2018) vil ulike historiske kontekster spille en rolle i hvordan livsløpet arter seg for ulike generasjoner. I denne studien vil de samfunnsmessige endringene i Finnmark, og da særlig opplevelser forårsaket av fornorskingspolitikken i denne landsdelen, bli vurdert opp mot erfaringer om egen identitetsutvikling. Særlige geografiske forhold som spiller inn og utgjør en forskjell er interneringen av samiske barn og unge fra 1905 til 1999.

I feltarbeidet benyttet jeg meg av snøballmetoden i rekruttering av deltakere (Fangen, 2010). Ansatte ved et samisk senter i nærheten av feltområdet satte meg i kontakt med aktuelle personer, som igjen satte meg i kontakt med flere i deres nettverk. Planen var å rekruttere deltakere i tre generasjoner fra åtte familier: Ungdom i aldersspennet 16 til 20 år, samt en forelder og en besteforelder. Det ble forsøkt å få en rimelig kjønnsfordeling blant deltakerne. I tillegg intervjuet jeg en ekstra besteforelder for å få et historisk løp i en fortelling og en ekstra forelder som tok kontakt for å fortelle sin historie. En av ungdommene ble syk og kunne ikke delta i undersøkelsen.

**Tabell 1:** Oversikt over studiens deltakere.

Gruppe	Alder	Kjønn	Grend	By/ Tettsted	Språk	Oppgitt etnisitet	Skole- internat
Besteforeldre	71–94 år	Menn: 4 Kvinner: 5	9	–	Samisk: 8 Kvensk: 4 <sup>2</sup>	Samisk: 7 Kvensk: 1 Norsk: 1	6
Foreldre	40–58 år	Menn: 4 Kvinner: 5	3	6	Samisk: 3	Samisk: 8	3
Ungdom	17–22 år	Menn: 2 Kvinner: 5	–	7	Samisk: 2	Samisk: 5 Norsk: 2	–

Deltakerne ble på forhånd kontaktet på telefon og informert om forskningsprosjektet. En besteforelder eller forelder (eller begge) fikk deretter tilsendt informasjonsskriv på e-mail som de delte med de andre i familien. Deltakerne fikk muligheten til å bestemme sted for intervjuet, og flertallet ønsket å bli intervjuet hjemme. Dette viste seg å være gunstig av flere grunner. Deltakerne syntes å oppleve større følelse av kontroll og trygghet. Samtidig ble huset og landskapet rundt ofte verdifulle samtaleemner før intervjuene. Disse uformelle samtalene i kjente omgivelser skapte ikke bare økt tillit, men gav meg også en dypere forståelse av konteksten jeg var i (se også Leyshon, 2002). Dette gjaldt særlig besteforeldrene, som fortalte om minnene fra barne- og ungdomstiden, som sterkt preget deres oppvekst og voksne liv. Intervjuene ble utført på norsk, da intervjuer ikke behersker samisk.

Det ble foretatt biografiske intervjuer der deltakerne startet med å fortelle fritt om barndom, ungdomstid og eventuelt livet som voksen, deretter ble det supplert med tilleggsspørsmål. Horsdals (1999) teori om livshistorier er anvendt for å analysere narrativene tematisk. Intervjuene ble transkribert og deretter lest og analysert med oppmerksomhet på hovedtema i studien; identitetsformende opplevelser. Det kunne være kunnskaper som ble videreført eller opplevelser av brudd av identitet mellom generasjonene. Gjennom utforskning av dataene ble utsagn og meninger kodet og empirien valgt ut fra hovedfunnene. Den *intergenerasjonelle* tilnærmingen i studien søker å forstå erfaringene fra deltakerne i de enkelte generasjonsgruppene både på tvers av og innen generasjonene. Spyrou et al., (2021) framhever en intergenerasjonell tilnærming som et viktig verktøy for å få en dypere forståelse av hvordan barndommens opplevelser former, og formes av, identiteter over tid og generasjoner. Studien har dermed en relasjonell, dynamisk tilnærming for å forske på ungdomstid som plasserer individuell erfaring både i en historisk kontekst og i en generasjonsorden.

Studien ble meldt til Norsk Senter for forskningsdata.<sup>3</sup> I en kontekst der man som forsker møter et urfolk er det særlige forskningsetiske forholdsregler. Med bakgrunn i de historiske marginaliseringsprosessene som sjøsamene har vært utsatt for, har jeg vektlagt respekt for den sårbarheten som måtte finnes i lokalsamfunnet (jf. Smith, 2015). Ifølge den samiske forskeren Porsanger (2004) skal forskningen ikke bare være en ny tilførsel til forskningsfeltet, men også fokusere på lokalsamfunnets interesser og behov. Ut fra dette, og i tråd med retningslinjene av *De nasjonale forskningsetiske komiteene* (2018), holdt jeg en kontinuerlig dialog med lokalsamfunnet ved hjelp av det samiske senteret, for å gjøre forskningen tilgjengelig og ha god informasjonsflyt mellom meg og lokalsamfunnet. I oppstartsfasen av feltarbeidet holdt jeg et foredrag på senteret for lokalbefolkningen for å la de bli kjent med meg og vice versa. I etterkant av feltarbeidet arrangerte senteret et informasjonsmøte hvor jeg presenterte tentative funn fra feltarbeidet. Dette ble gjort for å få tilbakemelding på hva deltakerne og lokalbefolkningen for øvrig anså som viktige tema; for eksempel vakte funnene om språkbrudd en debatt om hvordan de kunne gå videre som samfunn for å styrke språket både i hjemmene og i skolen. Ut fra prosessen med å gjenerobre språk og kultur som vi ser i det sjøsamiske samfunnet i dag, er det ønskelig at studien kan støtte opp om denne og andre prosesser og skape aktivitet og engasjement (Persen, 2011).

## Analyse av biografiske fortellinger fra tre generasjoner

I den påfølgende delen presenteres og analyseres det empiriske materialet. Delen er inndelt i tre, basert på historisk kronologi og knyttet til de tre generasjonene som inngikk i studien; besteforeldre, foreldre og ungdommer. Gjennom intervjuene ble det tidlig klart at delta-

kerne ønsket å framheve brudd i overføringen av morsmålet som den viktigste kunnskapen de savnet i overføring fra tidligere generasjoner.

### Internatbarndom – besteforeldrene forteller

Besteforelderens (f. 1924–1947) barne- og ungdomstid var fra rundt 1940. De bodde spredt i bygdene rundt fjorden som følge av at de var fiskerbønder. De fleste i denne generasjonen opplevde andre verdenskrig; hjemmene deres ble brent av tyskerne og store deler av befolkningen ble tvangsevakuert sørover i landet, mens andre forsøkte å klare seg gjennom krigen i gammer og huler på fjellet. På grunn av krigen ble det sparsomt med skolegang. En bestemor (B1) fortalte at hun til sammen fikk tre års skolegang i sin oppvekst. En annen bestemor (B2) husket at de sultet etter at krigen var over, det var nesten ikke tilgang på mat.

For besteforeldrene var etnisk mangfold både i familien og i lokalsamfunnet en selvfølge i deres oppvekst. En bestefar (B3) sier: «Min mor og besteforeldre var sjøsamere, min fars familie kvener. Vi lærte oss samisk, kvensk og norsk for å kommunisere innen familien og ute i samfunnet og på internatet.» Videre sier en bestemor (B2): «Min mor var samisk, min stefar kvensk, jeg lærte samisk og kvensk, så norsk når jeg var seks år gammel, før internatet.» Det falt naturlig å være trespråklig, en undersøkelse som også støttes av etnologen og språkforskeren Friis (1861) som utførte flere kartografiske framstillinger av bosettingen i Finnmark basert på etniske sammensetninger og språklige forhold. Besteforeldrene eide et mangfold av etniske identiteter som først fikk betydning når myndighetene ville fornorske. Da ble etnisitet aktivisert på en ny og annerledes måte ved at befolkningen ble kategorisert og omfattet av politiske tiltak ut fra etnisitet.

Besteforeldrene var den første generasjonen i dette området som bodde på skoleinternater som barn. Seks av åtte besteforeldre måtte få skolegang på internat. De fortalte at lærerne på internatskolene i hovedsak var norsktalende, uten kjennskap til samisk språk. En bestefar fortalte hvordan det var å være på skoleinternat:

B4: Om kvelden så pugget man det der og ikke forstod man hva de ordene betød [...] Det nyttet nå ikke å bli sint heller, og man visste nå ikke når man kom på skolen hvem som måtte reise seg opp. Ja, der satt man og skalv. Hvis man ikke klarte å følge etter så ble man igjen [på skolen].

Bestefaren gjenga hvordan han som syvåring skalv av frykt for å ikke kunne gjengi leksene på et språk han ikke behersket. Han fryktet nedverdigelsen ved den umulige oppgaven og i neste omgang straffen og skammen ved å sitte igjen på skolebenken; å være den dumme. Dette gir gjenklang til Eidheims (1969) funn om frykten for å bli ansett som «stupid lapps». Bestefaren forklarte at han hadde utforsket muligheten for å bli sint over denne vanskelige læresituasjonen, før han konkluderte med at sinne ikke kunne hjelpe ham. Bestefaren bruker «man» om seg selv, noe som gir en distanse til hendelsene i beretningen. Hans historie handler om en institusjonell undertrykkelse som han som barn ikke hadde verktøy for å kjempe mot eller velge bort. Skoleinstitusjonen formidlet statens og majoritetsgruppens holdninger; hans samiske morsmål hadde ikke noen verdi. Han måtte tilpasse seg og bruke «den rette» og mest virksomme kommunikasjonen som skolen signaliserte at de ønsket (se Orbe, 1998). Giles et al. (1987) hevder at barn tidlig i sin sosiale utvikling lærer grenseoppganger av hva som er, og hva som ikke er «rett» kommunikasjon, som et middel til å oppnå sosial aksept. I denne konteksten betydde det å korrigere sin identitet ved å gjøre seg «norsk». Bestefaren uttrykte at han forstod at belønningen for å tilegne seg det som krevdes på skolen var «å klare seg» både på skolen og videre i livet. Det norske språket var brekkstangen til innpass i det norske velferdssamfunnet (Høgmo, 2011; Nergård, 2011). Hans historie handler således om en gutt

som måtte akseptere skolens og storsamfunnets premisser for å få lov til å høre til. Gjennom majoritetspråket kunne han oppnå utdannelse og yrkesposisjon.

Samiske barn og unge pendlet mellom to etniske sfærer; den norske på skolen og den samiske i hjemmet (jf. Høggmo, 1986). De ble slitt mellom alternativer som begge skapte konflikt, den kulturelle tryggheten og identifikasjonen fantes ikke noe sted. Besteforeldrenes fortellinger demonstrerer at de som skoleelever gjerne manglet ord for å uttrykke seg eller gi beskjed om elementære behov. En bestemor husket fra sin skoletid:

B5: Hver morgen så måtte jeg spørre de eldre søsknene mine: 'Hva skal jeg si hvis jeg må på do?' Jeg husker det var i 3. klasse da vi hadde matematikk og bøkene [lå] foran meg. Jeg hadde en fin blomstrete kjole som min mor hadde sydd til meg. Også kjente jeg at jeg ble kvalm og at jeg måtte, nå må jeg bare vuovssadit [ler], som det heter på samisk. Da jeg aldri hadde spurt om hva vuovssadit, hva det var på norsk, så jeg satt bare der helt til det kom ut, alt spytet kom på pulten og over alle bøkene.

Bestemora (B5) lo, nesten litt unnskyldende, når hun fortalte om hendelsen. Til tross for at hun hver dag prøvde å forhindre katastrofe, gikk det galt i denne matematikktimen. Hun ga uttrykk for avmakten og krenkelsen hun følte; «så jeg satt bare der». Avmakt for et skolesystem som lot henne sitte taus i situasjonen, fordi hun ikke hadde ord for å unngå det skammelige hun ble satt i. Skam oppleves som en intens smertefull følelse eller erfaring som får oss til å tro at vi er ufullstendige, med feil, og derfor uverdige for aksept eller tilhørighet (Brown, 2006). Det ble skapt en uønsket og skammelig identitet som ble knyttet til morsmålet; et Eidheimsk (1969) stigma.

Bestemora fortalte at hun aldri glemte denne hendelsen, og både datteren og datterdatteren fortalte den samme historien i sine intervjuer. Hennes datter fortalte historien i sammenheng med hvorfor hennes mor ikke ville overføre samisk språk til henne, mens datterdatteren uttrykte sinne over uretten den norske staten har påført hennes bestemor (utdypes lengre ned). Bestemoras narrativ om den fatale matematikktimen og lignende arvefortellinger i andre familier utgjorde et tidsmessig referansepunkt i familienes kollektive hukommelse (Eyerma, 2004). De fungerte som kognitive kart som orienterte familiemedlemmene om hvem de var (og ikke var), som videre utgjorde en del av deres kollektive familieidentitet. Begge disse fortellingene er eksempler på fornorskingenes følger, der samiske barn og unge ble satt i situasjoner med skam, nedverdiggelse og avmakt. I ung alder opplevde de situasjoner der de ikke behersket majoritetens språk, noe som signaliserte at de måtte endre seg.

Besteforeldrenes fortellinger viser at det å ha blitt hindret i å snakke sitt morsmål medførte store påkjenninger. En bestemor reflekterte over sin opplevelse av å få stort press på sin identitet:

B2: Man mistet på en måte sin identitet. Man måtte være noe annet enn det man egentlig var, forestille seg, og prøve å være så norsk. Du føler deg på en måte litt fremmed når du snakker norsk.

Bestemora forklarte at hun etterliknet en identitet hun trodde var norsk, men klarte ikke å føle seg ekte i den nye identiteten. Hun ble fremmed for seg selv når hun forlot morsmålet og brukte det norske språket. Dette er i tråd med Stordahls (1997) forskning, som beskriver at denne generasjonen hadde som livsoppgave å holde seg stille, skjule sin samiske identitet eller å streve for å være så god som mulig i norsk språk og kultur. En av foreldrene (F5)



uttalte: «Min mors kamp var å skjule sin samiskhet.» Videre tyder besteforeldregenerasjonens fortellinger på at i den grad man ikke hadde verdi i egenskap av egen identitet, det vil si «samiskhet», så burde man etterlikne det norske, nettopp for å innlemmes i det norske fellesskapet.

Til tross for en sterk fornorskingsperiode, holdt besteforeldregenerasjonen i studien fast på morsmålet og alle er i dag to- eller trespråklige. I besteforeldrenes fortellinger og av senere språkkyndighet ser vi at samiske barn og unge brukte morsmålet nesten uhindret av internatoppholdet. Friminuttene ble oppfattet som et språklig fristed, selv om elevene ikke hadde lov til å snakke samisk på skolen. Dette illustreres blant annet av ei bestemor:

B2: Så sier han [læreren] til oss det at 'Dere må snakke norsk!' For vi snakket jo både kvensk og samisk ute. Da tente et eller annet i meg, så jeg sa 'Her ute snakker jeg akkurat det jeg vil'. Jeg hadde lært av mamma det at vi skulle ikke, vi skulle ikke skamme oss over det vi var. Det er ingen som er bedre enn andre. Hun hadde jo dette her med at 'ovenfor Gud er vi alle like'.

Dette var det eneste eksempelet på artikulert motstand i skolen blant besteforeldrenes fortellinger. Gjennom intervjuene spurte jeg av og til «ble du ikke sint eller fortvilet når du ikke kunne gjøre deg forstått?» De fleste sier som B1 over, at de følte seg maktesløse og turte ikke artikulere motstand. Denne unge jenta valgte å stå fram med sin protest. Hun så det allerede da som betydningsfullt å holde på sin samiske identitet gjennom språket. Å bli forbydd å bruke morsmålet ble oppfattet som smertelig og skapte en skamfølelse hun som ung ikke ville kjennes ved. Hun satte dermed ord på hva som ble kommunisert fra skolen; at noen var bedre enn andre; majoritetsgruppen som var norsk. Bak henne stod en kulturell styrke som hennes mor personifiserte med sine verdier om likeverd. Denne unge jenta stod i en identitetskamp som karakteriserte oppbyggingen av samisk selvfølelse og en fornyet samisk gruppeidentitet som skulle komme på 1970-tallet (jf. Eidheim, 1992). Besteforeldrenes fortellinger tyder på at de utviklet et komplekst mønster av strategier for å klare tilværelsen og kravene som ble stilt på skolen, gjennom både etterlikning og motstand. De utviklet en styrke eller en motstandskraft (se Child, 1998) i betydningen av at de måtte tåle, stå i, tilpasse seg og overvinne ulike utfordringer som internatskoletilværelsen medførte. Besteforeldregenerasjonen beholdt sitt samiske/kvenske morsmål som en del av sin multietniske arv og identitet, men de fleste anvendte dette bare i visse situasjoner, som vi ser videre.

#### Fornorskingens rette barn – foreldrene forteller

Foreldrene (f. 1959–1978) var unge på 1970–1980-tallet. Deres oppvekst var preget av gjenoppbygging etter krigen, noe som generelt ga en sterk vekst på alle samfunnsområder i landet. Næringer som fiske og landbruk gikk tilbake, mens industri og yrker innen service og tjenesteyting økte. Sosiale og geografiske strukturer ble endret, flere flyttet inn til tettsteder og byer, og store ungdomsgrupper forlot bygda til fordel for arbeid og utdanning. Velferdsstaten bygdes opp med formål å gi alle trygge sosiale kår, spesielt i forhold til helse og arbeid. Niårig skole ble innført, og stipend og studielån gjorde at flere hadde råd til videreutdanning. Til tross for modernisering av skolesystemet, vedvarte internatskolene til 1999 noen steder i Finnmark, og tre av foreldrene i denne studien ble internert i skoler.

Etter at besteforeldregenerasjonen delvis hadde vokst opp på skoleinternater, måtte de ta stilling til hvordan de selv skulle forholde seg til morsmålet sitt i oppdragelsen av egne barn. Flertallet i besteforeldregenerasjonen (seks av åtte) valgte å snakke kun norsk til barna. Ei bestemor (B5) forklarte: «Det var bare på kjøkkenet vi snakket samisk, oss imellom, ikke til barna.» En bestefar begrunner dette på sin måte;

B4: Jeg var jo fast bestemt når jenta kom, at vi skal snakke norsk til henne, at det skal ikke bli sånn som med meg; å komme på skolen og ikke kunne norsk.

Besteforeldrene understrekte at dette var et bevisst valg basert på deres traumer fra internat-tiden. Språkbruddet skjedde dermed hjemme i familiene. Som et resultat av dette, lærte seks foreldre aldri morsmålet, mens tre snakker samisk i dag. Paradoksalt gjelder dette de tre i foreldregenerasjonen som bodde på internatskole. Generasjonsperspektivet synliggjør kompleksiteten i konsekvensene av fornorskingsprosessen, hvor de som vokser opp ikke bare påvirkes av den sosiopolitiske samtidskonteksten (Lane, 2010), men også familienes kollektive hukommelse basert på tidligere generasjoners traumer. At språkskiftet ble mest synlig etter krigen samsvarer med forskning av Janda & Antonsen (2016), som tidfester dette ved å se på hvordan nordsamisk fikk færre språkbrukere og at språket ble betydelig forenklet i denne perioden.

I foreldregenerasjonens livsfortellinger var det tydelig at de anså språktapet som det største kulturelle bruddet mellom sin egen og besteforeldrenes generasjon:

F1: Mamma og pappa har alltid snakket norsk til oss. Vi skulle ikke lære samisk fordi vi skulle slippe å oppleve det de opplevde. Det jeg mangler, det jeg synes vi har gått glipp av, det er å ha fått lov å lære samisk. Ja, det er trist fordi at, ja for jeg føler jo det sånn at [...] det er et språk som jeg har mistet. Jeg føler jo det at jeg er blitt frarøvet et språk.

F2: Da jeg begynte å studere, da kom det der ... følelsen av at noe har gått tapt.

F3: Av og til kjenner jeg at jeg er *irritert* fordi jeg hverken har lært samisk eller kvensk.

Uttrykkene av tapsopplevelser er åpenbare: «det jeg mangler», «har gått glipp av», «mistet», «noe har gått tapt». Denne tilbakevendende følelsen av tap er beskrevet som den samiske melankolien (Dankertsen, 2014) eller den samiske smerten (Minde, 2005). En forelder (F1) brukte begrepet «frarøvet», at noen tok fra henne språket, men tyven ble ikke identifisert. Foreldrene i studien hverken bebreidet eller rettet anklager mot sine foreldre, men det var heller ingen som eksplisitt holdt staten eller skolevesenet som ansvarlig for tapet av morsmålet. Flere av de jeg intervjuet gråt mens de snakket om sitt manglende språk. Dette var den generasjonen som klarest ga uttrykk for at de hadde tatt skade av å ikke få del i tidligere generasjoners samiske kunnskap og identitet.

I foreldregenerasjonen kom det også fram hvordan den kollektive hukommelsen har store konsekvenser for identitetsdannelsen (Eyerman, 2004). Som ei mor beskrev:

F4: Jeg tenker nok på meg selv mer som norsk enn samisk. Det er vanskelig å si det, men det har kanskje noe med det at ikke jeg har språket.

Språket var så viktig for hennes identitet at hun anså seg som etnisk norsk i mangelen av sitt samiske morsmål. Hun mente at hun hadde tilegnet seg en annen identitet enn foreldrene, som på sitt vis oppdro henne i tråd med fornorskingsens ideologi, hun beskriver her sitt eget identitetstap (Stordahl, 1997).

En annen mor (F5) beskrev sitt identitetsarbeid som å «samle brokker av et taust kapittel i livet mitt» og «ta tilbake, det er et sårt punkt». «Å samle brokkene» blir et bilde på å finne og sette sammen noe som er fragmentert og kanskje mistet; hennes samiske forfedres historie, kultur og kunnskap. Dette er en vedvarende sorg som er vanskelig å gjøre seg ferdig med. Dette gir også en positiv mening ved at man ikke vil gi slipp på denne viktige delen av kulturen (som vi ser resultatene av i ungdommenes livsfortellinger). Det synes vanske-

lig for noen i foreldregenerasjonen å skape egen identitet, da det er mye ukjent og taust i fortiden. Mora (F5) oppsummerer: «Du blir sittende med et ettersinne. Et sinne du ikke kan rette noen plass.» Hennes ettersinne reflekterte både fortvilelsen og den energien som kan gi krefter til å gjøre noe med egen situasjon. Å definere identiteten og sin egen historie som fragmentert eller ruinert, kan også gi kraft til å skape og artikulere nye kulturelle sammenhenger (Dankertsen, 2014), noe som i høy grad kjennetegner den yngste generasjonen.

Revitalisering av identiteten gjennom en tilnærmet aktivistisk bevegelse, beskrevet av Eidheim (1969) og Hovland (1999), slår ikke inn hverken i det som tilsvarer denne studiens foreldregenerasjon eller besteforeldregenerasjon. Slik besteforeldrene beskriver sin ungdomstid hadde de med få unntak nok med å stå i den tilværelsen de ble bydd, ofte langt borte fra foreldre på internatet, mens foreldrene i all hovedsak gjør sitt identitetsarbeide ved å samle kulturelle brokker av en mistet identitet. Dette kan tyde på at samisk revitalisering ikke nødvendigvis nådde alle, men meget mulig en mindre, elitisk gruppe i det samiske samfunnet, noe som også Eidheim (1992) antyder. Alle innen foreldregenerasjonen ønsket å innlemme morsmålet som en del av sin identitet, men bare tre klarte det.

### Generasjon gjenerobring – ungdommene forteller

Alle ungdommene (f. 1996–2000) bor på tettsted eller i by, hovedsakelig på grunn av utdanning eller arbeid. Alle utenom *en* vokste opp i tettsteder og byer, dog nært familiehjemmet i fjorden. Ungdommene har hatt en oppvekst med stabil økonomi, gode boligvilkår og god tilgang til utdanning og helsetjenester. De fleste har tatt en videreutdanning eller er i ferd med å gjøre ta det. Stor teknologisk utvikling medfører at de i skole og utdanning, samt fritid, har tilgang på og mestrer ulike digitale og tekniske verktøy. Ungdommene kan i større grad være en del av et utvidet internasjonalt samfunn gjennom bruken av sosiale media.

Seks ungdommer i studien anser seg som etnisk samiske, mens *en* betegner seg som norsk. To snakker flytende samisk, mens tre har delvis språkmestring. Ei mor i foreldregenerasjonen beskriver seg selv i en mellomposisjon når det kommer til utøvelse av språk. Mens hun ikke lærte samisk av sine foreldre, lærer hennes fire barn nå samisk av besteforeldrene:

F4: Det er akkurat som at det [språket] har hoppet over meg, også har de tatt opp en del av ...  
For ungene mine har jo fått det. Mamma prater jo konsekvent bare samisk med dem. Ja, og de har gått på samisk avdeling i barnehage for å få språket.

I noen av familiene hadde det oppstått et tverrgenerasjonelt samiskspråklig fellesskap mellom ungdommene og besteforeldrene, noe som indikerer at språkarven likevel ikke er tapt. Dette viser at den samiskspråklige barneoppdragelsen besteforeldregenerasjonen utelot til sine egne barn, gjenopptas i oppdragelsen av deres barnebarn. Samtidig illustrerer det viktigheten av intergenerasjonelle relasjoner i det sjøsamiske lokalsamfunnet, med sterke bånd mellom besteforeldre og barnebarn, selv om ikke alle ungdommene var inkludert i det samiskspråklige fellesskapet. En ung mann uttrykker lengsel etter å delta i praten med bestefar og hans kompiser:

U1: Her i bygda snakkes det nesten bare samisk. De prater jo, sant, når bestefar får besøk, så går det jo i samisk og det er jo det samme når vi møter de på fjellet [...] når vi er ute på isfiske om vinteren.

Mye tyder på at samhandling mellom besteforeldre og barnebarn kan være avgjørende i en kulturell helingsprosess. Tidligere generasjoners erfaringer og fortellinger utgjør en vesentlig del av ungdommenes kollektive selvforståelse, som illustrert av ei jente:

U2: Når mamma ble født så trudde dem jo fortsatt at ungene ble språkfordervet hvis de lærte samisk og norsk, så da skulle dem bare lære seg norsk. Det har på en måte holdt litt igjen i bestefar, og han snakker ikke [samisk].

Flere av ungdommene hadde hørt foreldre eller besteforeldre snakke om opplevelser fra skoleinternatene, de uttrykker empati og reagerer sterkt på uretten de mener besteforeldre og foreldre ble utsatt for i barne- og ungdomstiden. Ei jente sier:

U2: Bestemor, hun har eksempler på hva som skjedde med henne når hun gikk på skolen. Det er jo veldig sterkt fordi at man er så glad i de folkene som det er gjort mot, det er liksom så nært.

I andre familier hadde slike tema vært fortiet, da ungdommene aksepterte at foreldre og besteforeldre bar dette alene, utenfor deres verden. Ei jente forklarer:

U3: Det er liksom en regel at du ikke snakker om sånt som er så sårt som det er. Derfor har ikke jeg spurt noe særlig om det. Det er jo selvfølgelig sårt, du blir jo sendt bort hjemmefra. Og du er nødt til å lære deg... Pappa kunne ikke norsk, og vi er ikke en så åpen familie. Så vi snakker ikke om det som er sårt. Vi er en veldig hardbarket familie. [...] Det har nok med at samene og kvenene er lært opp sånn som de er. De er lært til å være taus og det er derfor det ikke kommer ut. Men det burde jo som sagt komme ut, for det er jo ikke greit på noen måte at noen blir behandlet på den måten.

Den unge jenta anammer farens smerte, men holder seg til fortielsens regel i hjemmet; å ikke snakke om det som er vondt og sårt. Senere konkluderer hun: «Jeg klarer meg fint alene selv og er opplært å være hard, liksom ikke vise følelser og sånt.» Dette er i tråd med forskere som tillegger samisk barneoppdragelse med vekt på indre selvkontroll og utholdenhet stor betydning for den mentale utholdenheten som finnes i samisk befolkning til tross for sterke marginaliseringsprosesser (se Balto, 2005; Boine, 2005). Farens opplevelser i skoleinternatet blir en ufortalt del av deres slektshistorie, en taus del av identiteten til både far og datter, men også en historie om styrke som føres videre.

Alle ungdommene i studien, også han som anser seg etnisk norsk, ønsker å beherske samisk og strever for å få dette til, det er en gjenerobring og fornying av det de unge oppfatter som en tradisjonell samisk identitet og et krav om eierskap til eget språk.

U2: Det er jo en bølge nå der det er veldig kult å være samisk. For det første, det er jo på en måte på moten. Men så er det mer sånn her at man har lyst å ta identiteten, altså barnebarngenerasjonen har på en måte lyst å ta tilbake identiteten og være de annerledes-folkene. [...] Man blir jo bevisst på en måte hvem man er og hvem man ønsker å være, for jeg kunne jo valgt og ikke ta til meg den samiske identiteten.

Ungdommene i studien beskriver en verden der de kan ytre seg fritt og velge den samiske identiteten om de ønsker. Mens besteforeldrene måtte pendle mellom samisk og norsk identitet (jf. Høgmo, 1986), uttrykker ungdommene et større handlingsrom der de kan

konstruere sin egen samiske identitet og kanskje finne nye måter å være samiske på (jf. Bjørklund, 2016).

Dette gjenspeiles også ved at samisk språk og kultur styrkes i Norge i dag og får nye uttrykk: Lokalsamfunnsarbeid øker, duodji utvikles, kofter tas i bruk og kulturuttrykk som Riddu-Riddu-festivalen institusjonaliseres (Andersen, 2003). I denne prosessen er gjenerobring av det samiske språket av vesentlig betydning. Smith (2015) anser språkbeherskelse som svært viktig for å kunne gjenerobre den tapte kulturen blant urfolk. Hun peker på den tette forbindelsen mellom de ulike kunnskapsformene i urfolkssamfunn og hvordan språket åpner opp for å tilegne seg den uformelle lokale kunnskapen. For ungdomsgenerasjonen er det «kult» i noen kretser å kunne beherske samisk. Jenta sitert ovenfor forklarte det nærmest som et motefenomen. Hun er stolt av å være en del av «annerledesfolkene» som her er sjøsamere, i norsk forstand kalt «de andre» eller de som kommer fra minoriteten.

Hun og flere av ungdommene fortalte at de er aktive i sitt arbeid med restitusjon av språk og kulturelle uttrykk. Hun forklarte videre:

U2: Når folk snakker om samisk så er det jo sånn der 'vi skal ta det tilbake og vi skal på en måte reise oss og være sterkere enn før' så jeg vil jo på mange måter si at det er en reaksjon, jeg føler hvert fall at det er en sånn der motreaksjon mot det overgrepet egentlig den norske staten har gjort for at dem skulle fornorske.

I utsagnet «vi skal reise oss og være sterkere enn før», synes det som jenta ønsker en form for aktivisme for å vise at samisk språk og kultur ikke er tapt i fornorskingstiden. Som Bals et als. (2011) studie viser, gir språkkunnskaper og ulike kulturuttrykk styrke og en gruppeidentitet for ungdommene. Jenta bruker sterke ord som går inn i en politisk agenda, og hun løfter familienarrativene til et makronivå der hun peker ut den norske staten og skolesystemet som hovedaktører i fornorskingsprosessen. Tidligere generasjoners traume påvirker hennes kognitive orientering og identitet (Eyerman, 2004) og skaper den aktivistiske posisjonen hun har inntatt i forhold til å opprette samisk kultur og samfunn. Ungdommenes artikulerte motstand står i kontrast til foreldre- og besteforeldregenerasjonene, som i liten grad identifiserte de som gjorde urett mot dem. Videre ønsker de fleste av ungdommene å jobbe og leve nært familiene i framtiden og å være der for å styrke det samiske samfunnet. En jente (U3) sier at hun ønsker å utdanne seg ved universitetet for å komme tilbake for å bidra i det samiske samfunnet. Med dette tar ungdommene et stort ansvar; både for å være den i en rekke av generasjoner som starter en motreaksjon i sitt lokalsamfunn og for å være den generasjonen som skal ta vare på, gjenvinne og videreutvikle det tapte språket og kulturen. Ungdommene ønsker av hele sitt hjerte å lære og bruke språket som en del av sitt identitetsprosjekt. Flere har også god hjelp av sine besteforeldre, som synes å være det viktigste punktet for ungdommenes læring og identifikasjon.

## Konklusjon

I denne artikkelen har jeg støttet meg på tidligere forskning på samisk tilhørighet og identitet over generasjoner og utforsket narrativer fra besteforeldre, foreldre og ungdommer for å undersøke hvilken rolle språkbruddet har hatt i en intergenerasjonell sammenheng. Disse barne- og ungdomsfortellingene står i en diskusjon med fornorskingshistorien, som igjen viser sjøsamisk barndom og ungdomstid gjennom tre tidsepoker, fra besteforeldrenes etnomangfold til barnebarnas nykonstruksjoner av det tradisjonelle. Barn og unge ble gjennom tre generasjoner formet og gitt betingelser prisgitt maktstrukturene i sin samtid. Ved å bruke

generasjonsperspektivet til å analysere erfaringer gjennom tre epoker, oppnås et komplekst bilde av hvordan de ulike ungdomsgenerasjonene har opplevd et generasjonelt brudd og til-egnet seg strategier for både å bevare sitt morsmål og kultur og å tilpasse seg samfunnets forventninger og krav. Videre får vi økt forståelse av hvordan opplevelsene av brudd videreføres mellom generasjonene. De tre generasjonene trer fram som representanter for ulike barne- og ungdomsepoker som er uløselig sammenvevd gjennom generasjonstilknytningen.

Bruddet med språkarven forårsaket store kulturelle omveltninger med identitetsforstyrrelser som en viktig konsekvens for alle generasjonene. De forskjellige tidsepokene ga ulike muligheter til å tilegne seg kunnskap om egen kultur og morsmål. Besteforeldrenes fortellinger vitner om maktstrukturene de møtte i skoleinternatene. Familien med de nære omsorgspersonene var ute av bildet, og de måtte forholde seg til norsktalende lærere og personell, selv om de snakket kun samisk. Besteforeldregenerasjonen er en personifisering av motstandskraft gjennom deres anvendelse av strategier som etterlikning, tilpasning og i noen grad fortelling for å overleve i majoritetssamfunnet (jf. Juutilainen et al., 2014). De berget dermed deler av kulturen, ikke minst språket. Et resultat av traumene besteforeldrene ble påført i skolen, var at de ikke videreførte morsmålet til egne barn. Foreldregenerasjonen opplevde dermed språkbruddet på sitt sterkeste, noe som har hatt store konsekvenser og medførte et tvungent brudd med en samisk identitet de så gjerne ville tilegne seg. Foreldregenerasjonen uttrykker i dag sorg over både tap av språk og identitet og tapte muligheter.

Ungdommene i studien uttrykker håp om et sterkere samisk samfunn og har til dels aktivistiske narrativer. De løfter ansvaret for språksituasjonen til den norske staten og ønsker å gjenerobre det som er mulig av språket og kulturen for sitt sjøsamiske folk. De møter ikke den forventningen om norskhet fra majoritetssamfunnet som besteforeldre og foreldre måtte forholde seg til. Ungdommene støtter seg på tidligere generasjoner, særlig sine besteforeldre, og konstruerer identitet og morsmål i deres fellesskap. Besteforeldrenes motstandskraft virker helende og har minnemateriale for å hjelpe denne generasjonen videre. De snakker samisk med sine barnebarn og flere er kulturbærere på sitt stedlige samiske kultursenter. Samtidig gir noen kollektive minner både sinne og energi til å skape et nytt samfunn (se Eyerman, 2004). Traumene besteforeldre og foreldre har vært utsatt for er blitt kollektiviserte og omdannet til kraft i den revitaliseringen som foregår i sjøsamiske lokalsamfunn. Ungdommen har visjoner om hva de ønsker skal skje med deres samfunn i framtiden. De er nå i ferd med å skape sine egne nye identiteter og mulig et nytt Sápmi, i ly av de rettighetene som ligger nasjonalt og de nye rammeverkene som styrer skolene.

Gjennom livshistoriene oppnås en dypere forståelse for hvor alvorlig det er å frata barn og unge muligheten til å lære sitt morsmål fra tidligere generasjoner, noe som er så nært forbundet med vår identitet. Fornorskingen av samiske barn og unge var basert på en antakelse om at samisk kultur og språk var underlegen det norske, og at barna tidlig måtte tas fra familiene for å skoles til å bli norske. Det empiriske materialet viser at marginalisering av morsmålet, som hos den sjøsamiske befolkningen i dette tilfellet, gir negative konsekvenser knyttet til identitet og tilhørighet som vedvarer over generasjoner. Det nakketaket gjennom språket som Blakar (1973) viser til innledningsvis, ble brukt som et middel for å holde den samiske minoriteten nede i ulike sammenhenger. Hovland (1999) og Høgmo (1986) peker på interne konflikter som svekker familie og lokalsamfunn, mens Eidheim (1992) skisserer det enorme arbeidet som kom i kjølvannet av fornorskingsprosessen for å opprette samisk språk, kultur og selvfølelse. I denne artikkelen blir vi gitt ny innsikt i sjøsamisk identitetsforvaltning sett i lys av både relasjoner mellom generasjoner og historiske hendelser. Gjennom innsynet i relasjonene mellom generasjonene, bakover i tid til vår samtid, kan vi følge hvordan identiteten har blitt konstituert gjennom påvirkninger gitt fra

storsamfunn, lokalsamfunn og familie. Fortellingene fra dagens unge sjøsamer satt i sammenheng med barndoms- og ungdomsfortellingene fra deres foreldre og besteforeldre gir også ny innsikt i hvordan identiteten formes ut fra forholdet til morsmålet. Å beherske sitt morsmål gir inngang og tilhørighet til kulturen, samt overføring av kunnskap, tradisjoner og minner (King, 2009). Morsmålet representerer både vår kultur og vårt verdensbilde (Fishman, 1991). Det å bli nektet å tilegne seg og å bruke sitt språk innbefatter dermed mye mer enn det å bli fortiet. At flere oppnår forståelse og kunnskap om denne delen av vår forningshistorie vil gjøre oss som samfunn bedre rustet i en sannhets- og forsoningsprosess (jf. Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2019), der noe av hensikten er at sannheten om konsekvensene av forningspolitikken blir kjent for oss alle.

## Noter

- 1 Lokal kunnskap er her enkelt definert som «en bredde av kunnskap av hva det å bo og bo på et sted krever» (Valkonen & Valkonen, 2019, s. 6, min oversettelse).
- 2 Prosjektet er en del av *Valuing the past, sustaining the future*. Prosjektet er støttet av Norges Forskningsråd og ledet av professor Anne Trine Kjørholt ved Norges Teknisk Naturvitenskaplige Universitet.
- 3 Noen snakker både samisk og kvensk

## Litteratur

- Andersen, S. (2003). Samisk tilhørighet i kyst- og fjordområder. I B. Bjerkli & P. Selle (Red.), *Samer, makt og demokrati. Sametinget og den nye samiske offentligheten. Makt- og demokratiutredningen* (s. 246–264). Gyldendal Akademisk.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J. & Huotelin, H. (1996). *Living In A Learning Society: Life-Histories, Identities And Education* (1. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203046449>
- Bals, M., Turi, A.L., Skre, I. & Kvernmo, S. (2011). The relationship between internalizing and externalizing symptoms and cultural resilience factors in Indigenous Sami youth from Arctic Norway. *International Journal of Circumpolar Health*, 70(1), 37–45. 10.3402/ijch.v70i1.17790
- Balto, A. (2005). Traditional Sámi Child Rearing in Transition: Shaping a New Pedagogical platform. *An international Journal of indigenous peoples*, 1(1), 85–105. <https://doi.org/10.1177/117718010500100106>
- Bjørklund, I. (2016). Er ikke blodet mitt bra nok? Om etniske konstruksjoner og identitetsforvaltning i Sapmi. *Nytt norsk tidsskrift*, 33(1–2), 8–20. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-02>
- Blakar, R. (1973). *Språk er makt* (Vol. 338, Pax[-bøkene]). Pax.
- Boine, E.M. (2005). *Fra far til sønn: Samiske fedres oppdragsstrategier*. [Hovedfagsoppgave, NTNU, Trondheim].
- Brown, B. (2006). Shame resilience theory: A grounded theory study on women and shame. *Families in Society. The Journal of Contemporary Social Services*, 87(1), 43–52. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3483>
- Butler, J. (2003). Afterword: After Loss, What Then? I D. Eng og D. Kazanjian (Red.), *Loss* (s. 467–478). University of California Press.
- Child, B.J. (1998). *Boarding School Seasons: American Indian Families, 1900–1940*. University of Nebraska Press.
- Dankertsen, A. (2014). *Samisk artikulasjon: Melankoli, tap og forsoning i en (nord)norsk hverdag* [Doktoravhandling, Universitetet i Nordland, Bodø].

- Eidheim, H. (1969). When Ethnic Identity is a social stigma. I Fredrik Barth (Red.), *Ethnic groups and boundaries. The social Organization of Culture Difference*. Nye Intertrykk.
- Eidheim, H. (1992). *Stages in the Development of Sami selfhood*. Working paper no.7. University of Oslo.
- Elder, G.H. (2018). *Children of the Great Depression: Social change in life experience*. Routledge.
- Eyerman, R. (2004). The Past in the Present: Culture and the Transmission of Memory. *Acta Sociologica*, 47(2), 159–169. <https://doi.org/10.1177/0001699304043853>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift*. Multilingual Matters.
- Friis, J.A. (1861). *Ethnografisk Kart over Finnmarken*. Videnskabselskabet i Christiania med Bidrag af Oplysningsvæsenets Fond.
- Giles, H., Mulac, A., Bradac, J.J. & Johnson, P. (1987). Speech Accommodation Theory: The First Decade and Beyond. *Annals of the International Communication Association*, (1), 13–48. <https://doi.org/10.1080/23808985.1987.11678638>
- Horsdal, M. (1999). *Livets fortællinger : En bog om livshistorier og identitet*. Borgen.
- Hovland, A. (1999). *Moderne urfolk: lokal og etnisk tilhørighet blant samisk ungdom*. [Doktoravhandling, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo].
- Høgmo, A. (1986). Det tredje alternativ: barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27(5), 395–416.
- Høgmo, A. (2011). Sjøsamisk fornorskning og revitalisering. I S. Jentoft, J.-I. Nergård og K.A. Røvik (Red.), *Hvor går Nord-Norge. Tidsbilder fra en landsdel i forandring*, (s. 119–129). Orkana forlag.
- Janda, L.A. & Antonsen, L. (2016). The ongoing eclipse of possessive suffixes in North Saami. A case study in reduction of morphological complexity. *Diachronica*, 33(3), 330–366.
- Jutilainen, S.A., Miller, R., Heikkilä, L. & Rautio, A. (2014). Structural Racism and Indigenous Health: What Indigenous Perspectives of Residential School and Boarding School Tell Us? A Case Study of Canada and Finland. *The International Indigenous Policy Journal*, 5(3), 2–18. <https://doi.org/10.18584/iipj.2014.5.3.3>
- King, J. (2009). Language is Life. The Worldview of Second Language Speakers of Māori. I J. Reyhner og L. Lockard (Red.), *University of Canterbury in Indigenous Language Revitalization Encouragement, Guidance & Lessons Learned* (s. 97–108). Northern Arizona University. <https://jan.ucc.nau.edu/~jar/ILR/ILR-8.pdf>
- Kirmayer, L.J., Dandeneau, S., Marshall, E., Phillips, M.K. & Williamson, K.J. (2011). Rethinking Resilience from Indigenous Perspectives. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(2), 84–91. <https://doi.org/10.1177/070674371105600203>
- Lane, P. (2010). ‘We did what we thought was best for our children’: a nexus analysis of language shift in a Kven community. *International Journal of the Sociology of Language*, 2010(202), 63–78. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.014>
- Leyshon, M. (2002). On being ‘in the field’: practice, progress and problems in research with young people in rural areas. *Journal of Rural Studies*, 18(2), 179–191. [https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(01\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(01)00038-9)
- Lund, S., Boine, E. & Johansen, S.B. (2005). *Samisk skolehistorie – 1*. Davvi Girji.
- Meløy, L.L. (1980). *Internatliv i Finnmark: Skolepolitikk 1900–1940*. Det Norske Samlaget.
- Minde, H. (2005). Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? I S. Lund, E. Boine & S.B. Johansen (Red.), *Samisk skolehistorie – 1*, (s. 13–34). Davvi Girji.
- Nergård, J.I. (2011). Når slutter en koloniprosess. I S. Jentoft, J.-I. Nergård og K.A. Røvik (Red.), *Hvor går Nord-Norge. Tidsbilder fra en landsdel i forandring*, (s. 119–129). Orkana forlag.
- Olsen, K. (2007). When Ethnic Identity is a Private Matter. *Journal of Ethnology and Folkloristics*, 1(1), 75–99. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=248099>



- Orbe, M.P. (1998). From the Standpoint(s) of Traditionally Muted Groups: Explicating A Co-cultural Communication Theoretical Model. *Communication Theory*, 8(1), 1–26. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1998.tb00209.x>
- Pedersen, E. (2022, 12.januar) Når er en same god nok? *NRK.no* Når er en same god nok? – Ytring (nrk.no)
- Persen, S. (2011). Lokalhistorien, kunnskapen og demokratiet. I S. Persen og S. Andersen (Red.), *Den gangen var det jo rikelig med fisk. Lokal kunnskap fra Porsanger og andre fjorder*, (s. 15–21). Fávllis.
- Porsanger, J. (2004). An essay about indigenous methodologies. *Nordlit: tidskrift i kultur og litteratur*, 8(1), 105–120. <https://doi.org/10.7557/13.1910>
- Rasmussen, T. & Nolan, J.S. (2011). Reclaiming sami languages: indiegenous language emancipation from east to west. *International Journal of the Sociology of Language*, 2011(209), 35–55. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2011.020>
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2019). *Kommisjonen for å granske forsoningspolitikk og urett overfor samer, kvener og norskfinner*. <https://uit.no/kommisjonen>
- Smith, L.T. (2015). *Heritage and knowledge, Dekolonizing the Reseach Process*. Presentasjon 25. mars. SFU, Public Aquare-The Munro lecture. Simon Fraser University. [https://www.youtube.com/watch?v=-dfE\\_p\\_mxQ](https://www.youtube.com/watch?v=-dfE_p_mxQ)
- Spyrou, S., Theodorou, E. & Stylianidou, N. (2021). Fishy childhoods in space and time: intergenerational continuities and changes. *Children's Geographies*. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1983159>
- Stordahl, V. (1997). Sami generations. In Sami culture in a new era. I H. Gaski (Red.), *The Norwegian Sami experience*, (s. 143–154). Davvi Girji.
- Stordahl, V. (2005). Harald Eidheims betydning for studiet av samiske forhold sett fra et samisk sted. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 16(4), 229–238.
- Trosterud, T. (2008). Language Assimilation During the Modernisation Process: Experiences from Norway and North-West Russia. *Acta Borealia*, 25(2), 93–112. <https://doi.org/10.1080/08003830802496653>
- UNESCO (2017). *Local Knowledge, Global Goals*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259599>
- UNESCO (2019). *International year of indigenous languages*. <https://en.iyil2019.org/>
- Valkonen, J. & Valkonen, S. (2019). «On local knowledge». I Eriksen, T. H, Valkonen, S. & Valkonen, J (Red.), *Knowing from the Indigenous North: Sámi approaches to history, politics and belonging*. London & New York: Routledge.



## Artikel 2



# Knowing a coastal Sámi landscape in Finnmark: transmission and regeneration of knowledge and identity across three generations

Inger Pedersen<sup>a</sup> and Randi Kaarhus<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Department of Education and Lifelong Learning, NTNU – Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway; <sup>b</sup>Department of International Environment and Development Studies, Faculty of Landscape and Society, NMBU – Norwegian University of Life Sciences, Ås, Norway

## ABSTRACT

This article discusses the role of knowledge and practices related to the natural environment in constructing and regenerating identities as Coastal Sámi across generations. The discussion draws on empirical material from a local community on the coast of Finnmark in northern Norway. To what extent are coastal Sámi identities today related to knowing specific landscapes? We explore how *knowing a landscape* through practical engagement and livelihood-related tasks in the local environment is part of identity regeneration in succeeding generations – from grandparents to grandchildren. Our discussion is situated in a growing field of academic and ethno-political contributions exploring Sámi knowledge and relationships to local landscapes and environments, drawing upon some key concepts in the broader literature on local knowledge and relational conceptions of knowledge and knowing in inter-generational transmission. We show how this transmission is performed as active re-generation through shared lived experiences of practice, as well as through narratives transmitted across generations. The empirical material analyzed here consists of narratives collected through interviews with members of three generations in eight families belonging to a predominantly coastal Sámi community in coastal Finnmark during 2018-2019.

## ARTICLE HISTORY

Received 19 July 2022  
Accepted 30 August 2023



## KEYWORDS

Coastal Sámi; local knowledge; knowledge transmission; intergenerational relations; identity

## Introduction

My life is here [in the landscape], here are islets and ponds ... here are lakes.  
My life is ... it's going on outside now. It's my whole life  
(Niels, age 78, lives at a smallholding in a fjord in Finnmark, Norway)

When Niels tells about his life, the setting is his home in one of the fjords in Finnmark, northern Norway. He sits by the window in his kitchen and points out how the

**CONTACT** Inger Pedersen  Inger.toppen@ntnu.no; Ingerpedersen062@gmail.com  Department of Education and Lifelong Learning, NTNU – Norwegian University of Science and Technology, PO Box 8900 Torgarden, Trondheim, NO-7491, Norway

© 2023 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group  
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

smallholding has changed through some generations. “I was born and raised here [...] and this place, it’s old. It is registered in the real estate securities of Finnmark County in 18xx.<sup>1</sup> My mother was coastal Sámi, she was also raised here”. From the window, he can see fields running down to the fjord where he used to fish salmon and cod, and further out in the fjord, there are small islands where the seagulls and eiders lay eggs every spring. Through his eyes and stories, the landscape comes to life with all its possibilities. Niels has children and grandchildren. They live in a nearby town and often come to visit, staying in their cottage in his yard. His grandson Arne is Niels’ companion in different practices outdoors.

The coastal Sámi have long historical lines in the area where fieldwork was conducted during 2018–2019. In 1861, nearly 80% of the inhabitants were categorized as resident and nomadic Lapps by Friis (1861), who published an ethnographic map of Finnmark. In our study, which is three-generational, most of the 26 participants regarded themselves as coastal Sámi. Coastal Sámi livelihoods were until the 1950s based on a combination of fishing, animal husbandry and harvesting resources such as wood, berries and herbs from the landscapes outside the core settlement, and hunting birds combined with fishing in lakes and the sea (Sametinget 2016). Today the local population is not directly dependent on what nature can provide, but their use of nature goes back to a traditional Sámi harvesting culture like Niels expresses. The usage of nature is closely connected to local knowledge that has been practiced for thousands of years. The fjord used to be rich in fish and sea mammals – cod, saithe, haddock, flounder, seal, and porpoise – that is why the settlements are placed close to the best places for fishing. Since the 1970s, the stocks of fish in the fjord have fallen dramatically (Andersen 2006; Andersen and Persen 2011), while the king crab fishery has increased the numbers of young fishers. But traditional uses of nature inland, like berry harvesting, lake fishing and other activities, are still a very important part of the community’s life.

In this article, we relate the current debates on the role of the natural environment and conceptions of local knowledge and knowledge transmission across generations to empirical material from this coastal community. Sámi knowledge and relationships to the environment in local landscapes have over the last decades created increasing interest among researchers (e.g. Benjaminsen, Eira, and Sara 2016; Joks, Østmo, and Law 2020; Sametinget 2016; Schanche 2002; Valkonen and Valkonen 2014; Valkonen and Valkonen 2019). A number of contributions identify and discuss Sámi people’s relations to and uses of landscapes in northern Norway as key elements in their identity construction (Joks and Law 2017; Nergaard 2019). A related set of important contributions is concerned with knowledge transmission and regeneration across generations (Balto 2005, 2021; Cajete 2017; Hoëm 1986; Nymo 2011; Balto in Haga 2023).

Against the backdrop of a much-cited status paper on Sámi selfhood from 1992 (Eidheim 1992), the focus on people-landscape connections emerges as a more recent research trend. Eidheim described how Sámi people, as a relatively fragmented ethnic minority threatened by cultural extinction, had managed to redefine themselves through a process of ethnopolitical mobilization during the 1970s and 1980s. Yet he only briefly referred to qualities of life experienced in traditional Sámi lifestyles as aspects of Sámi identity processes (Eidheim 1992, 26). At present, we see a growing range of contributions discussing such qualities and how they are related to identity. Several works bring in alternative epistemological positions, such as phenomenology

(Ingold 2011a; 2011b; 2019) and actor-network theory (Joks, Østmo, and Law 2020; see Law and Hassard 1999), aiming to better reflect Sámi experiences of living in the landscapes of the north. Furthermore, several current contributions reflect a broader movement of decolonization (Fjellheim 2020; Santos 2018), where a focus on “landscapes experienced as home” provides access to continuity and connection in ethnic identities (Kramvig 2020, 88). Writing about the power of the landscape, Bjerkli argued for the importance of differences in expressions of Sámi belonging and identity, seeing these as “embedded in complex social ecologies” (2003, 217). Writing on Finnish Sámi, Valkonen and Valkonen emphasize that: “Our interpretations of nature are mediated by *various practical and localized interactions*” (2014, 29, our emphasis). This position, they hold, is supported by numerous empirical studies of Sámi relationships to the natural environment, producing descriptions of “particular communities and their practices in a certain area” (Valkonen and Valkonen 2014, 38).

Like Ingold (2011a) and Valkonen and Valkonen (2014), we have in this article chosen to use the term *local knowledge*; other authors prefer to employ terms such as “traditional knowledge,” “traditional ecological knowledge” or “indigenous knowledge” (Berkes 1999; Berkes and Berkes 2009; Guttorm 2011; Joks 2015; Kalak and Johansen 2020). Berkes (1999, 8) has a working definition of “traditional ecological knowledge”. It contains basically two elements: one refers to a body of knowledge “... evolving by adaptive processes and handed down through generations ...,” the other is “... about the relationship of living beings (including humans) with one another and with their environment”. Further, Berkes recognizes that we can conceive of several levels of analysis in what he calls a “*knowledge-practice-belief complex*” (Berkes 1999, 13; italics in original). The core element in this complex is “local knowledge” of phenomena such as land and animals, and we would include plants, water, and weather conditions. The second level refers to “resource management systems” including practices, tools, and techniques.

In this article, we focus on these two levels in Berkes’ (1999, 13) knowledge-practice complex in our use of the concept of local knowledge, as well as the relationships of humans with one another – particularly across generations. We are concerned with the process of knowing local landscapes through practices of use and harvesting of natural resources, and the inter-generational transmission of knowledge and practices as important elements in identity (re)construction across generations. Our analysis indicates that the relations between grandparents and young generations are of particular importance in knowing local landscapes through practice. We also show the importance of identity generation through grandparents’ engagement with their grandchildren in different practical activities of knowing the landscape and the local environment.

In contrast to Berkes and Berkes (2009), we use both *knowledge* and *knowing* – in line with Ingold (2011a) and Valkonen and Valkonen (2019). When Joks, Østmo, and Law (2020, 312) use this distinction, they see “knowing as process on the one hand, and knowledge as (aspiration to) material abstraction and consolidation on the other”. We believe this to be a useful analytic distinction, and when we use it, we employ *knowing* to refer in particular to inter-generational knowledge transmission and (re-)generation, and *knowledge* when referring to the descriptions and narratives provided by our coastal Sámi informants and research participants.

We believe that the study presented here is relevant to a wider field of knowledge construction on the role of local environmental knowledge in constructing and regenerating

local identities through inter-generational knowledge transmission (e.g. Gaini and Sleire 2023; Spyrou, Theodorou, and Stylianidou 2021), as well as to present debates on local – indigenous, traditional, ecological – knowledge and Sámi rights to land.

## Materials and methods

The material presented here is structured through use of the concept *generation*. Qvortrup (2003, 5) defines a generation as:

... those who receive the same impressions throughout their formative years and in that sense consists of a generation of a narrow circle of individuals who form a holistic unit through their dependence on the same historical events and changes that they experienced growing up regardless of other differences.

Following Nilsen (2014, 476), “a generational unit is formed when peers are not only exposed to the same phenomenon but also respond in the same way as a collective”. Spyrou, Theodorou, and Stylianidou (2021, 3) use generation in researching identity construction, seeing it as “a process that is also informed by the past (through intergenerational relationships with one’s family) and extends into the future (through an understanding and recognition of what one may aspire to given perceived current realities)”. They claim this offers “a more dynamic and nuanced understanding of contemporary identities and attachments to place/space and profession”.

Grandparents, parents and children are common terms to denote different succeeding generations; replacing children with youth, we draw on these categories when structuring our material. The generational units are useful to seek out common themes within and across units in our empirical material and to explore both changes and continuities over time when it comes to knowing and performing practices in a local landscape. One of the advantages of a generational analysis is that it allows us to include a time – and in this sense a historical – dimension in the analysis (Antikainen et al. 2012). In our study, the research participants in each generation are genealogically related through kinship. The generational framework presented below thus contains both synchronic and diachronic dimensions. We will use it to show how participants experience their identity and how identity is related to knowledge and knowing local landscapes from 1945 to the present.

The empirical material collected for this study is based on interviews with family members belonging to three generations in eight families in a coastal Sámi community in Finnmark (Table 1). All interviews were carried out by the first author during 2018–

**Table 1.** Generational framework, with ethnic identity based on self-identification of participants.

Generation	Age	Gender	Rural area	Town	Language	Ethnicity
Grandparents (G1)	71-94	Men: 4 Women: 4+1	9		Sámi: 8 Kven: 4 Norwegian: 9	Sámi: 7 Kven: 1 Norwegian: 1
Parents (G2)	40-62	Men: 4 Women: 4+1	3	6	Sámi: 3 Norwegian: 9	Sámi: 9
Grandchildren (G3)	17-22	Men: 2 -1 Women: 5		7	Sámi: 2 Norwegian: 7	Sámi: 5 Norwegian: 2



2019. To catch the generational dimension, it was decided to address one *youth* (G3, age 17–22 years), one *parent* (G2, age 40–62), and one *grandparent* (G1, age 71–94) in each of the eight participating families. One parent and one grandmother were added because it was indicated in the interviews that they absolutely should be interviewed since they possessed important knowledge and experiences that should be included in this study. One youth had to leave for medical reasons. In total 26 participants were selected and interviewed.

Participants were recruited in two ways: by information from the Sámi centre in the municipality and from two women in a local *Duodjedállu*, a local institution where women make traditional clothing. On a visit to the *Duodjedállu*, the first author met two dressmakers who had close knowledge of local inhabitants and knew who identified as coastal Sámi. One of the dressmakers also helped recruit other participants. Participants were contacted by telephone and informed about the research project. Three families refused participation.

The participants decided on the place for the interview. Grandchildren and parents were mostly interviewed in nearby towns. The grandparents wanted to be interviewed at their smallholding. The first author saw this as an advantage, as the house and the nearby fjord often became a conversation starter for the interviews and gave a deeper understanding of their context. The grandparents spoke about memories of places in the landscape and activities that strongly influenced their upbringing and adult life. Some also showed homemade *duodji* products, such as scarves, rugs, and leather hats, and were also willing to show their Sami *kofte* or *gákti*, which often was self-made or sewn by a grandmother or mother. The interviews at home usually entailed a greater sense of control and security among the participants. Informal conversations before the interview in their own familiar environment created trust and a relaxed atmosphere and often revealed important information (Leyshon 2002). Visiting the settlement in the fjord at different times of the year offered important information about the seasonality of local practices among the participants. June was the time to learn about the salmon fishery in the sea and the local agriculture, while August was a time for cloudberry picking. In this way, the first author was introduced to place and time in a landscape that had been used by the coastal Sámi for generations and had her own experiences in the landscape as an environment of practical engagement.

The research design included two-step interviews informed by a biographic thematic focus. First, participants were invited to talk about their lives from childhood onwards in a narrative interview. In the second step, participants were encouraged to elaborate on experiences and reflections related to the objectives of the project, in this case, practices of local knowledge. The additional questions were based on what we wanted to explore in depth: (1) what do you practice together in the family and what is your motivation to pass on local knowledge? and (2) which experiences with local knowledge have meant the most to your own identity development? We further wanted to know how the participants experienced the social value of knowing local landscapes and how ruptures and continuity are shaped in three generations' stories about knowledge transfer. Thus collecting narratives was combined with more focused, but open interview questions.

According to Riessman (2003), the narrative method can provide a basis for the systematic study of personal experiences and meaning formation. The participants' experiences with identity-shaping practices are closely observed in their narratives. Our

empirical focus lies in how knowing has been performed through time across generations in changing tasksapes, and what meanings and values members of the different generations attach to their practices, especially with regard to research participants' identity. This empirical material is organized and explored thematically. Following Riessman (2003), the analysis involves personal experiences connected to local knowledge. Participants' narrated experiences have been organized into three main themes which also structure our presentation below: (1) identity related to landscape and landscape practices, (2) regenerating knowledge practices in *tasksapes* and achieving independence, and (3) change and continuities.

The interviews were conducted in Norwegian language, recorded, transcribed, and analyzed thematically. Both authors contributed to the analysis of the empirical material collected through this fieldwork and to the writing of this article. The study was notified to Sikt (former NSD) as a part of a larger research project through which the necessary ethical clearance was obtained. The research site and informants have been anonymized. Since this research was conducted with an indigenous population, we were concerned to emphasize respect for the vulnerability this may imply. Furthermore, as Sámi researcher Porsanger holds (2004), research should not only be an addition to the body of knowledge but also focus on the interests and needs of the community in which the research takes place. Taking this into account, the first author established an ongoing dialogue with the community in order to make the research available for the local community and others. The first author gave a presentation to the inhabitants of the fjord on a theme from her own coastal culture in June 2018. In November 2018, she held an information meeting at the coastal Sámi centre with a wide invitation to share the research that was done in their community and tentative findings. This initiative was meant to engage, shape dialogue, and receive feedback about participants' thoughts about the findings. The findings also gave interesting discussions, especially about identity. Based on the revitalization we see in the coastal Sámi community today, we also see it as desirable that research supports this ongoing process.

### Conceptual framework and analytic approach

In the developing fields of debate on Sámi knowledge of and relationships to the natural environment in local landscapes, we found several sources of theoretical inspiration in addition to those mentioned above. Tim Ingold is an anthropologist who over time has presented "relational" perspectives in a prolific and continuously developing scholarship concerned with livelihood, skill, knowledge, and description related to the environment (Ingold 2011a [2000]; 2011b; 2019). Ingold sees "environment" as a relative term: "relative, that is, to the being whose environment it is" (Ingold 2011a, 20). As long as life goes on, environments are "continually under construction" (Ingold 2011a, 20); our environments shape us as we shape them. Environments are in this way "forged through activities of living beings," and they are thus "fundamentally historical" (Ingold 2011a, 20). Ingold challenges a dominant conception in Western science of environment as an "objective world 'out there' ... [which] goes by the name of nature" (Ingold 2011a, 417). On this basis, Ingold developed a "dwelling perspective" in which "the landscape is constituted as an enduring record of – and testimony to – the lives and works of past generations ..." (Ingold 2011a, 189).

Within this framework, Ingold introduced the notion of “taskscape” to draw attention to the relationship between landscape, time, and practice. In this context, a “task” is “any practical operation, carried out by a skilled agent” (Ingold 2011a, 195). In our analysis, we will show how specific tasks are central to “knowing” the local landscape, and thus central elements in knowledge transmission across generations. Following Ingold, we conceive of a “taskscape” as referring to a web of opportunities (cf. Hoëm 1986, see below) for meaningful practices. The “tasks” are performed in a *landscape* and/or *seascape* in the context of known features and resources (Brattland and Nilsen 2011; Maurstad 2010). Among the authors who have drawn upon Ingold’s notion of “taskscape” are Joks, Østmo, and Law (2020) in their discussion of the Northern Sámi term *meahcci*. This concept can be understood as a landscape known – and in this way made cultural – through practices involving movement and harvesting – typically hunting, fishing, and gathering; activities referred to as *meahcásteapmi* in Northern Sámi (Sametinget 2016, 10).

Ingold’s perspective on *local knowledge* emphasizes that *knowing* and acting within a local environment as a “taskscape” provide a portal to seeing how the learning process involves a re-generation of meaning on the part of the young generation. Ingold is in this context concerned with the “keys” provided by knowledgeable elders, and in his perspective, these serve to “unlock the doors of perception” of the new generation (Ingold 2011a, 22). Ingold thus points to the importance of shared intergenerational experiences, and in this way, different generations also shape their mutual relationships through common experiences. By sharing the process of knowing through everyday activities, the young generation is encouraged to incorporate elements of local tradition into their own identity construction (Ingold 2011a, 138, 145).

Our material reveals that the notion of “home” is central for the research participants when they talk about local knowledge and knowledge transmission across generations. The grandchildren and their parents as well are closely connected to the grandparent generation’s homeplace. We find that *home* for the research participants across generations is in the grandparents’ homeplace and the surroundings of their smallholding in the fjord. This is also their main arena for practising local knowledge, keeping connections, and building relations with family, ancestors, and landscape. The fisher-farmer settlements by the fjord are important for all three generations although they express different approaches to home as we will see in the empirical analysis. In geography, perceptions of home are discussed by Blunt and Dowling (2006, 11), holding that: “Home, in contrast to a house, is saturated with the meanings, memories, emotions, experiences and relationships of everyday life”. Further, Dowling and Mee (2007, 161) claim that home “... is ambiguous and multi-faceted. For many people, home is a place of belonging, intimacy, security, relationship, and selfhood”. Based on material from Finnmark, Nergaard (2019, 55) considers coastal Sámi smallholdings as “cornerstones in Sea Sami traditions and a cultural fortification where self-understanding, identity and belonging can be nurtured by keeping local traditional activities alive”. In Ingold’s perspective, “home may represent a certain perspective on the world” (2011a, 330), which he calls the perspective of *dwelling*. Here, home is “that zone of familiarity which people know intimately, and in which they, too, are intimately known” (2011a, 330).

Working with data material that primarily consists of narratives, we have seen that some elements in the narratives transmitted to us appear in stories that are told and retold in intergenerational communication within families, indicating that stories – not

only shared experiences – play an important role in knowledge transmission across generations. According to Cajete (2017, 114) stories can “present deep insights into the affective dimension of human learning, socialization in community, and the role of story in the transfer of cultural knowledge and values”. Stories represent traditional indigenous education, while experiences are revitalized when parents and grandparents are telling, according to Cajete (2017).

Guttorm (2011) focuses on Sámi notions of local traditional *knowledge*, but underlines the importance of the inter-generational dynamics and points to aspects of *generational change of traditions or practices*:

If we consider traditional knowledge within tradition, it is the knowledge in the tradition which is transmitted. *Árbevierru*<sup>2</sup> has been repeated and passed on from generation to generation. People pass on what they have in some way inherited themselves. This implies that a tradition requires repetition, but that in time the tradition will also change, cf. the concept of “traditions then and now” which of course alludes to change over time. The general sense of tradition is that of a social practice, belief, institution, or object that is passed on from generation to generation. (Guttorm 2011, 65)

In order to do justice to our empirical material, we believe it is necessary to include a conception of tradition in the sense that it is central to inter-generational knowing processes. Another central notion in Sami childrearing is *birgejupmi*. Nymo (2011, 275) explains it as: “ways of doing things, that is, practices and activities, to show that problems and challenges are met with here and now solutions and with longer-term plans”. *Birgejupmi*-thinking means striving to get by, but also “to have sufficient solutions for one’s everyday life” (Nymo 2011, 275), thus mastering challenges in their life.

Hoëm (1986) has, over time, researched children’s socialization and learning processes, and part of his research was carried out in Sámi environments. He describes Sámi children’s close connection to both harvesting and usage of nature goods as an arena for learning, and how different seasons lay the foundation for which tasks to carry out in local landscapes (1986, 46). He shows how it became important for the children to learn the signs of opportunities in their natural environment, and to seize the opportunities at the right moment. Thus learning to interpret the landscape was an important part of knowing (Hoëm 1986). According to Balto (2005), the main goal in Sámi childrearing is preparation for life; to develop *independent individuals* who can survive in a given environment (*birgejupmi*), and give children *self-esteem* and joy and zest for life. Children are exposed to situations where they can get experiences to build self-confidence.

In general, Balto holds that Sámi childrearing is characterized by generosity, positive expectations, and understandings towards the child (2005, 89). She believes this model of learning is only possible with the support of an extended network of grandparents, siblings, and other relatives. Balto (2005) underlines that close links between nature and humans are manifest in Sámi thinking, including a holistic view of co-operating with the natural forces in local environments. According to Balto (2021, podcast), “nature is a relative whom we treat with great respect and with whom we negotiate”. She urges Sámi people to vitalize this thinking and this way of relating to the landscape when harvesting resources. She further points out the strength of *relationality*, shaping when knowing takes place – involving people, animals and their environments, as well as the cosmos. Balto highlights the role of these relations in indigenous research (cf. also

Cajete 2017), and she urges older generations to pass practices involved on to new generations (Balto in Haga 2023).

## Empirical findings and analysis

In the eight families of three generations in our empirical material, all grandparents live in smallholdings in the fjord, close to the sea. Six of the parental generation have moved to small towns nearby, and three live close to or in their parents' home in the fjord. The grandchildren have all settled in towns for education and work. Yet all three generations express a close connection to *home*, referring to the smallholding where their parents or grandparents are settled. In the interviews, it became clear that home can be extended to encompass the surrounding environment, including taskscape at land and sea.

### *Landscape practices and taskscape-related identities*

Niels (G1, age 78) has memories from his childhood when his father introduced him to places and practices: "When I retired in 2008, I took up the hobby that I had put on hold; snaring of grouse. It was the old man [his father] who taught me that in the 1950s". His historical and social connections to places in the landscape give him a deep relation (Balto 2021; Cajete 2017) to the surroundings as taskscape: "My life is here [in the landscape], here are islets and ponds ... here are lakes. My life is ... it's going on outside now. It's my whole life". His identity is integrated with the landscape and his tasks there, it is "his whole life;" and as we shall see below, Niels is now occupied with transferring his knowledge to his grandson Arne.

Jon (G2, age 53) works in a nearby town but spends much of his time at the smallholding in the fjord with his parents and considers the landscape his home: "This spot does not mean much [his house in town]. Dad was a hunter [...] we were hunting for at least 10 years in these mountains. If I travel by car; as soon as I get over the highest point and I see the fjord landscape, it says home, then I know I'm home".

Jon has acquired an intimate knowledge of this landscape from hunting with his father. His father introduced him to his and his ancestors' taskscape. He knows every part of the landscape and thinks of it as his home, which gives him a deep sense of belonging. Both Niels and Jon express a deep connection to the landscape and its taskscape; their experiences are expressed as "my whole life" and "home". Thereby they also express a "relationality," which embraces everything in their landscape (Balto in Haga 2023).

Ada (G2, age 60) lives close to her parents' homeplace in the fjord. Most of her leisure time she performs different tasks in the landscape: "I live close to the sea, close to the mountains, the fishing lakes, the berry bogs, the forest ... you start from the living room door, and you can choose where you want to go". She identifies with the surrounding landscape and describes why she seeks outdoor life: "Feeling safe, I think, the well-known, or finding myself if I can, because that is what gives security, this is me". She says she is the landscape, and through her "taskscape" engagement, the landscape is Ada. She identifies strongly with what she considers safe places and known, safe practices, and seeks out different places to carry out tasks – regenerating the taskscape. The relationship with the landscape and the different practices provide security and identity for her. This feeling of security is like the safety and secure feeling in a family, a home

(Dowling and Mee 2007), where she is treated with care by her relatives in nature, and she “negotiates” with nature (Balto 2021).

Berit (G3, age 20) studies in a town further south, but she uses every occasion to be with her grandparents in their smallholding: “There’s a peculiar smell, it’s just like you get ... that inner peace, you feel in a way happy, it’s like that there is complete freedom, you just can’t resist going there [laughter]. It’s home. It’s nice and safe there and well-known and free, very much freedom”. Berit achieves feelings of well-being, communicated as inner peace and freedom as she putters around her in her grandparents’ smallholding and its surroundings: “There is a lot of my identity here, I’m Sámi. I feel it is connected to the place, so, you have freedom and can do so much, go hiking and fishing, there has been a lot of outside life with grandma and grandpa”.

Like Berit expresses, Nergaard (2019) holds the importance of smallholdings for nurturing identity and traditional activities. Berit considers the grandparents’ house and landscape her own, despite her parents having a house in a nearby town. The landscape gives her freedom, she “shut[s] down the mobile phone” and seeks her free space with her grandparents and the taskscapes they have introduced her to. Berit meets another world than educational institutions and quite different demands in her grandparents’ home.

Marit (G3, age 18) feels the same: “Well, my house [in town] is here, but my heart belongs out there”. The parents and grandchildren who are living outside the fjord establish a “home” together at the smallholdings and settlements in the fjord together with the grandparent generation (Dowling and Mee 2007; Nergaard 2019), a home where their identities are given foundation and nurtured. The stays there involve practices like fishing, wood chopping, and picking berries. The smallholding opens a taskscape with great relational importance where grandchildren are bonding with parents and grandparents. Ana (G3, age 19) honours her upbringing in this environment and has a clear opinion of where she formed her identity: “It’s still what you have at home, your family is the ones who teach you to be who you are”. Studies from other Sámi communities confirm that local knowledge transmission is often what creates relationships between the generations (Balto 2005; Cajete 2017; Guttorm 2011). Furthermore, the processes involved in knowing local taskscapes are also central to the re-creation of a common home.

### ***Regenerating knowledge-practices in taskscapes and achieving independence***

In the interviews, the grandparents emphasized that they wanted their grandchildren to learn practical skills, endure different tasks and situations, and meet demands, even though they knew that this was not part of their grandchildren’s (future) professional life. The skills are mainly linked to the traditional forms of livelihood. Survival skills such as harvesting from nature are still passed on to the next generation. Grandparents and parents perform different tasks together with children and grandchildren, where the youngest generation learns different skills, even if they are not needed in terms of living. Often these “knowing” practices start with stories told in the family. According to Cajete (2017), stories are vehicles for meaningful learning; in them lies history, and knowledge is contextualized in living experience. Stories can thus be considered integral to traditional indigenous epistemologies in Cajete’s view. As we see it, stories complement shared inter-generational experiences in our material on coastal Sámi knowledge

transmission. By including the role of stories/narrative, our perspective moves beyond (or departs from) the main perspective in Ingold's work (2011a and 2011b).

Arne (G3, age 22) tells: "I have always had a close relationship to my grandfather. So, it gives me ... I don't know if I should call it security? It is very nice to just sit and chat and just listen to stories. About his life and childhood, yes, there have been a few stories over the years". Arne will gradually know his ancestors' story and stories about the landscape, together with knowledge about fishing, hunting, gathering and harvesting performed in different taskscapes. Both are integral to the grandfather's passing on values and traditions (Cajete 2017; Guttorm 2011). Arne's relation to his grandfather will also come together with relations to all living creatures and their surroundings (Balto in Cajete 2017; Haga 2023) in the local taskscapes (Ingold 2011a).

Niels (G1, age 78) and grandson Arne talk about their joint experiences in the different landscapes they visit. The grandfather's smallholding, the home in the fjord, is the centre of their activities. Niels tells about their joint activities in autumn and winter: "We [he and Arne] travel to the lakes when it is cloudberry time ... drive up and pick cloudberry and fish at the same time. In winter we do grouse snaring". Arne talks about the challenges when he was a child: "I skied for miles with him [Niels, grandfather] to check those damn grouse-snares. Ha, ha! I used to feel like dead when I was a kid, after 7-8 hours of skiing".

The grandparents are not afraid to push their grandchildren, to make them feel both their strengths and their limits. Anna (G1, age 78) tells with pride about the strength shown by her granddaughter when she was doing heavy tasks like carrying firewood:

She took two big ones [pieces of wood] under her arm. And then I say: Svanhild, dear Svanhild, why have you taken so much? It's heavy! She responded; "I can do it when I am a little angry!" she said. Ha-ha-ha, she was only eight years old, you know ... tiny and small.

Stories like this communicate and confirm the value of performing these tasks and are shared with pride by the older generation. Here, Anna demonstrates her upbringing to shape Svanhild's independence (Balto 2005) and further her *birgejupmi* (Nymo 2011).

Niels and Anna share that they are teaching their grandchildren different skills. Hoëm (1986, 46) points out that such skills in using nature and interpreting signs of opportunities are part of Sami children's socialization. Niels tells:

I have taught Arne make fly-fishing lures, I will not be dependent on it, he must be able to do it himself, therefore he has learned it, but I have also tested him: "You must show me if you can do it!" I don't give up until he can. "Now you are trained, now it's okay!"

Knowledge about the weather could mean life or death, and this knowledge is still in use:

We learned a lot about weather signs at home when I was a child. We didn't have a radio and then when you were planning to go to the mountains, you would notice clouds, how the clouds moved, what color of the clouds and wind direction. If there was wind, what direction did it come from? If it was completely quiet, and dark clouds, then you knew that there could suddenly be quite a lot of wind ... I have passed that on, to our son, and he has probably passed it on to his girls. (Anna G1, age 78)

The parent generation also passes on skills and knowledge to children and youth as they must be able to perform and master different tasks and the main goal is independent

action (Balto 2005; Nymo 2011). A wide range of knowledge and practice of tasks has shaped Steinar's (G2, age 59) identity. Steinar has worked on his parent's farm since he was a boy. He followed his father everywhere on the farm and in the fishing boat, doing different tasks. With reference to practices in farming and fishing, he says: "This has in every way [shaped me] ... it is the person I have become today. So, I have gained confidence, you can master most things, no matter what happens, you can master it".

Steinar's self-esteem and identity are closely connected to practical work (Balto 2005). He has two sons and one daughter and states: "I have tried to do it in the same way as my father" and continues: "My boys who have these scooters ... I can repair them, but I don't want to do it alone, they must participate. 'Yes, I will help', but if they are not participating, then nothing will be done". His daughter Ana (G3, age 19) joins her father in salmon fishing and her mother in reindeer herding: "We didn't have our parents around us all the time, we could go out without them hanging around, there was a lot of free rein. Even though we did some mischief now and then, we learned from it". Here, Ana narrates how the children were allowed to make their own experiences in a world which the children shaped for themselves – furthering *birgejupmi* and independent problem-solving (Balto 2005; Nymo 2011).

Jon (G2, age 53) tells how he learned to fish, and more importantly, how he managed to do this independently:

I rowed out on the sea and fished. They [grandparents] watched me with binoculars. I thought it was great that I was allowed to go alone. Eventually, I could row out fishing, go to the fish delivery station and come home again. He- he, a lot of good lessons from that. It is very useful, no matter what subject or profession you are heading for!

Steinar and Jon underline that their participation in farming, hunting, fishing, and knowing the different elements of local taskscapes gave them self-esteem and confidence (Balto 2005). The early training and attention to tasks and perfection of skills also offered a foundation for self-confidence in other arenas, such as their working life in nearby towns away from their childhood landscape.

### **Change and continuities**

Since the 1960s, the composition of local livelihoods, especially in the fishery and agriculture, has changed in the small coastal Sámi community. Everyone talked about these changes, especially those in the fishery. Marie (G1, age 89) remembers how their community in the fjord once was a lively and much more populated place:

We had a grocery store, but in 1966 there was no more shop. Then there was a local fish delivery station. I remember, there was so much fish, they were hung on drying racks. But everything has changed. The local bus came down here, it carried mail and ... yes, stuff. Then, there have been schools here, a bakery, a local policeman and a post office have been here as well. The centre was here, all goods were unloaded here ... goods were also transported in the winter. When there was ice on the sea in the bay, the goods were unloaded on the ice as well, all the goods were brought to A and B and C [nearby towns]. They transported goods by horse and reindeer and each reindeer managed to pull 100 kilos!

Marie has lived in this place since she got married in the 1950s. Today she is a widow, and both of her daughters live close to her smallholding in the fjord. Her husband was a



fisherman, and she took care of their children and the small farm. She misses the life they had when she was younger; people have moved and “there are no lights in the houses like before,” she mourns. The grandparents have strong feelings about the changes, ranging from melancholy to anger. They look back to the life they had with neighbours and the different livelihood opportunities in the community. They describe their longing for times gone by, especially their connection to the sea. The grandfathers miss going fishing, and the grandmothers miss cooking traditional food like flounder and saithe. Marie explains:

When we settled here, in the end of the 1950s, there were fish in the sea. When I said [to the husband]: Now we shall have fish for dinner! Should be it saithe or cod, he asked. So, when I said: Now you can bring saithe, he came with big saithe, we boiled saithe with the liver. There was a lot of seafood. We had flounder in the bay. By the end of July to the middle of August, then the flounder was good and fat and ... yes also beyond September. We cooked it when he came ashore. I went to the potato field and picked fresh potatoes. The next day I could fry the flounder.

Peder (G1, age 83) tells about his experience of change:

Five rows with your oars out on the sea, then you could just drop the fishing-gear down and you got fish for dinner. But now it's empty, it's been fished out here. There came big trawlers, over 60 boats at the same time ... they were almost up on the beaches, and those trawlers they were looking for herring. It happened in the 1960s. There was so much herring, it almost spilled over in the fjord. This fjord was also very rich with capelin, lots of capelin came in.

Peder talks with agitation about the trawler fisheries that fished up the herring and the capelin as well. This commercial fishing had severe impacts on other fish stocks, he argues: “The cod is like humans, when the food disappears, people withdraw from a place. That's how it is [also for the cod]!”

Today, some young fishermen have a good income from the king-crab fishery, while several important fish stocks such as cod, saithe, haddock, and herring are in severe danger (Andersen and Persen 2011; Brattland et al. 2019). The sea-based taskscapes – seascapes – have been reduced to a mere reflection of what they used to be for local livelihoods, for food, and for knowledge-based practices. Still, the strong relationships between humans and nature (Balto 2005; 2021) are vital and alive for the participants, and we see strong reactions when these bonds are threatened. In the bonds to the local natural environment lies the traditional foundation for providing food for one's self and the family. Peder expresses anger and maybe fear when he describes how trawlers emptied his fjord of fish; such harvesting was exploitation without consideration for future generations. Marie describes her melancholy connected to the loss of food and her neighbours as well.

Practices connected to the fishery and fish-related food traditions are eroding and may disappear when the generational transference ends because the conditions for new generations knowing these practices are no longer present. Local practices contain knowledge connected to place and time like Marie describes; she knows that the best way to make food of flounder is to catch it in late summer when it is fat (and her husband knew where to catch it). Practices have been developed and refined over generations in this particular locality (see also Joks 2015; Joks, Østmo, and Law 2020). Still, the

continuing regeneration of other elements of knowledge is going on through processes of knowing by new generations (Ingold 2011a). However, these processes may also end, and valuable knowledge will be forgotten and not generated further if their natural resource base erodes.

Local knowledge, constituting the core element in Berkes' (1999, 13) knowledge-practice-belief complex, is closely connected to the regeneration of key ecological elements and relations in local taskscapes (Ingold 2011a). But as Peder strongly holds, this regeneration is not only dependent on local practices. The seascape of this fjord is one example of overexploitation by external agents, leaving locals with an impoverished set of opportunities in the local taskscape. The parents and grandchildren seem less affected by these changes. They are aware of how the fish stocks in the fjord have been lost, but most of them neither live in the fjord nor work on the sea or in agriculture, so the changes do not affect them in the same way.

Among the grandchildren only one wants to take up a traditional livelihood in fishery and agriculture, while others are interested in professions related to environmental management, precisely to be able to work as close as possible to the grandparents' home and local landscapes. Arne (G3, age 22), however, can see a future for himself in the fjord: "I could actually have lived here [on his grandfather's smallholding] and lived very simply. I grew up with all this hiking and fishing and eating and picking berries and eggs, and don't need so much, I don't need so many things around me".

Another of the grandchildren sees a future for herself in the fjord in the following way:

I hope that one day I can use it [my education] to come up and work with nature management or something else, because this is home and this is place I miss all the time. If I get children I will take them here, and do all the things with them that they [the grandparents] have done together with me. It would certainly feel natural to take them along, as it is for my grandparents and mum too, take me out to do things. But, because I am so concerned about it [losing traditions], it's a very conscious choice that I'm trying to bring back the Sámi way of living, and also that I want to show how it was before because I think it's very interesting. (Solveig G3, age 20)

Relations to local landscape-based knowing and practices have been nurtured among most of the grandchildren in our sample. They express how both their identity and well-being are closely connected to the local landscape and taskscapes they have engaged with through the keys provided by knowledgeable elders (Ingold 2011a, 22). They experience meaning and values, and connect the smallholding and home – their dwelling – in the fjord to meaningful activities and Sámi life.

## Conclusion

Current debates on Sámi lives, resources, and identities are taking place against the backdrop of former analyses focusing on ethnic groups and boundaries and the political struggles to confirm Sámi as an indigenous people during the 1970s and 1980s (cf. Eidheim 1992). Since that time, considerable changes have taken place, both in the natural resource base and in the local livelihoods in northern Norway in general, and Finnmark in particular. We also observed that analytic perspectives in several fields have shifted their focus towards the relationships between local lives, knowledge-based practices and identities, and the – changing – natural environment.

In this article, we have presented and analyzed narratives about relationships between three generations of coastal Sámi with a strong sense of belonging to their “home” settlement in one of the Finnmark fjords. Inland from the “home” settlement, there is a landscape of low trees, bushes, heather, and marshland, with some inland lakes – which can be referred to as a general level with the Sámi concept of *meahcci*. North of the “home” settlement stretches a seascape – *mearra* in Sámi – in the fjord and out to the ocean of the Barents Sea further north. The notion of “home” (Blunt and Dowling 2006; Dowling and Mee 2007) for all three generations interviewed, irrespective of the geographical location of their current place of residence, is the grandparents’ smallholding in the settlement in the fjord.

The changes in the natural resource base, especially in the different seascapes stretching out from the settlement in the fjord, have substantially changed the livelihood opportunities offered in the local landscapes. Together with traditional taskscapes, the community itself changes, as described by some of the grandparents. The old seascapes of the fjord have gradually disappeared, and new seascapes appear with opportunities in the king-crab fishery for some.

The analysis of our empirical material shows, however, that important elements in practices and landscape-related identities continue to be passed on. All generations look to the fjord, but for the parents and grandchildren, their knowing is more connected to the inland landscape than for the grandparents. Ingold (2011a, 22) points to the shared intergenerational experiences through joint attention to features of the local environment. Drawing upon Ingold’s dwelling perspective, the landscape, the places, and the practices in our material are essential links between the three generations. Dwelling can also involve (social) relations extending to include parts of the landscape as seen in narrations (Ingold 2011a, 33). Centred on home in the fjord, members of all generations are connected to local taskscapes, but these also change as a result of major transformations in resource management systems and associated ecological changes (Berkes 1999, 13).

All generations conceive of this landscape and place as providing opportunities for diverse activities that are passed on across generations. However, we see a change in meanings, revealing varying uses, and thus the generational re-creation of taskscapes: grandparents for food and livelihood, parents for livelihood and recreation, and grandchildren for outdoor life and recreation. When practices change, taskscapes change. Practices performed to sustain a livelihood two generations back are today to a large extent recreational activities for the inhabitants of this community and their families.

Nevertheless, we find that all generations construct part of their identity through developing relations between themselves and practices and places in the local landscape. They express a close connection to the landscape from childhood and to how different practices have been performed in local taskscapes and places (Joks, Østmo, and Law 2020). Grandparents and parents relate to a wide range of taskscapes both in the mountains and on the sea, and some consider these relations as “their whole life;” they extend their relations from their home to all living creatures (Balto 2021, 2023; Cajete 2017). What is referred to as *meacchi* is home for one parent while another feels an extremely close connection to the landscape and their landscape-related tasks, to the extent that she “is the landscape”. Grandchildren express how their Sámi identity is nurtured at their grandparents’ smallholding by the fjord (Nergaard 2019). The grandchildren are trained

in endurance and strength just like their grandparents were (Balto 2005). They acquire and adopt knowledge – by knowing experiences – together with parents and grandparents. This knowing shapes identities in which the use of nature and mastery of practical tasks are essential (Balto 2005; Guttorm 2011). These competencies can in turn be valuable resources in formal education and further working life.

The grandparents all emphasize their responsibility for passing on and maintaining a threatened form of traditional life, keeping a local culture alive through visiting places, using places, and carrying out the same tasks as their ancestors did. Grandparents and parents are aware of the values of mastering and performing practices for developing skills and achieving independence both in livelihood and in life. The aim is to foster self-esteem (Balto 2005) that follows from doing a task to perfection and by mastering different skills in the taskscapes surrounding the family homes in the fjord.

## Notes

1. Anonymized
2. "Árbevierru means that we have inherited customs, habits and usage. The traditional expression *árbevierru* covers the concept of tradition" (Guttorm 2011, 66).

## Acknowledgements

The authors would like to thank the anonymous reviewers, as well as the journal editors for valuable suggestions and inputs in the process of finalizing this article. Finally, we would like to thank the members of three generations of research participants who were willing to share their stories, knowledge and experiences, thus providing the foundation for this publication.

## Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

## Funding

This article is a contribution to the project "Valuing the Past, Sustaining the Future: Education, Knowledge and Identity Across Three Generations in Coastal Communities," led by Professor Anne Trine Kjørholt, NTNU. Funded by Norges Forskningsråd, Project Number: 254721

## References

- Andersen, Svanhild. 2006. "Landskap, forvaltning og samisk identitet." In *Samisk identitet. Kontinuitet og endring*, edited by Vigdis Stordahl, 2–34. Dieđut 3. Kautokeino: Nordisk samisk institutt.
- Andersen, Svanhild, and Sigvald Persen, eds. 2011. *Den gangen var det jo rikelig med fisk. Lokal kunnskap fra Porsanger og andre fjorder*. Lakselv: Sjøsamisk kompetansesenter.
- Antikainen, Ari, Jarmo Houtsonen, Juha Kauppila, and Hannu Huotelin. 2012. *Living In a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education*. London: Routledge.
- Balto, Asta. 2005. "Traditional Sámi Child Rearing in Transition: Shaping a New Pedagogical Platform." *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples* 1 (1): 85–105. doi:10.1177/117718010500100106.
- Balto, Asta. 2021. Podkast: *Tett på*. [Close to]. A radio interview with Asta Balto on Norwegian Broadcasting, May 14, 2021. [https://radio.nrk.no/podkast/tett\\_paa/l\\_d128281c-3904-47a7-a828-1c3904b7a768](https://radio.nrk.no/podkast/tett_paa/l_d128281c-3904-47a7-a828-1c3904b7a768).

- Balto, Asta. 2023. "Interviewed in Haga 2023." *Bulletin-på veien* 1 (1): 24–33.
- Benjaminsen, Tor Arve, Inger Marie Gaup Eira, and Mikkel Nils Sara, eds. 2016. *Samisk reindrift – Norske myter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berkes, Fikret. 1999. *Sacred Ecology*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Berkes, Fikret, and Mina K. Berkes. 2009. "Ecological Complexity, Fuzzy Logic, and Holism in Indigenous Knowledge." *Futures* 41: 6–12.
- Bjerkli, Bjørn. 2003. "People-Nature Relations: Local Ethos and Ethnic Consciousness." In *Imagining Nature: Practices of Cosmology and Identity*, edited by Andreas Roepstorff, Nils Bubandt, and Kalevi Kull, 217–237. Aarhus: Aarhus University Press.
- Blunt, Alison, and Robyn Dowling. 2006. *Home*. New York: Routledge.
- Brattland, Camilla, Einar Eythórsson, Jørn Weines, and Knut Sunnana. 2019. "Social–Ecological Timelines to Explore Human Adaptation to Coastal Change." *Ambio* 48: 1516–1529. <https://doi.org/10.1007/s13280-018-1129-5>.
- Brattland, Camilla, and Steinar Nilsen. 2011. "Reclaiming Indigenous Seascapes. Sami Place Names in Norwegian Sea Charts." *Polar Geography* 34 (4): 275–297. DOI:10.1080/1088937X.2011.644871.
- Cajete, Gregory. A. 2017. "Children, Myth and Storytelling: An Indigenous Perspective." *Global Studies of Childhood* 7 (2): 113–130. DOI: 10.1177/2043610617703832.
- Dowling, Robyn, and Kathleen Mee. 2007. "Home and Homemaking in Contemporary Australia." *Housing, Theory and Society* 24 (3): 161–165. DOI:10.1080/14036090701434276.
- Eidheim, Harald. 1992. *Stages in the Development of Sami Selfhood*. Working Paper No.7. Oslo: Department of Social Anthropology, University of Oslo.
- Fjellheim, Eva Marie. 2020. "Through Our Stories We Resist: Decolonial Perspectives on South Saami History, Indigeneity and Rights." In *Indigenous Knowledges and the Sustainable Development Agenda*, edited by Anders Breidlid, and Roy Krøvel, 207–226. London & New York: Routledge.
- Friis, J. A. 1861. *Ethnografisk Kart over Finmarken*. Videnskabselskabet i Christiania med Bidrag af Oplysningsvæsenets Fond.
- Gaini, Firouz, and Kjartan Sleire. 2023. "The Wave Cannot Catch Me: Children, Place and Local Knowledge in the Faroe Islands." *Children's Geographies* 21 (1): 40–51. DOI:10.1080/14733285.2022.2056433.
- Guttorm, Gunvor. 2011. "Árbediehtu (Sami Traditional Knowledge) – As a Concept and in Practice." In *Working with Traditional Knowledge*, edited by Jelena Porsanger, and Gunvor Guttorm, 59–73. Kautokeino: Sámi allaskuvla / Sámi University College.
- Haga, Sverre Gunnar. 2023. "'Langsomt mot nord.' Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening." *Bulletin-på veien*, 1 (1) 8–55.
- Hoëm, Anton. 1986. "Samebarns oppvekstvilkår før." In *Identitet og livsutfoldelse i flerfolkelige samfunn: med vekt på samenes situasjon i Norge*, edited by Reidar Erke, and Asle Høgmo, 38–52. Tromsø: Universitetsforlaget.
- Ingold, Tim. 2011a [2000]. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Ingold, Tim. 2011b. *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. London & New York: Routledge.
- Ingold, Tim. 2019. "The North Is Everywhere." In *Knowing from the Indigenous North: Sámi Approaches to History, Politics and Belonging*, edited by Thomas Hylland Eriksen, Sanna Valkonen, and Jarna Valkonen, 108–109. London: Routledge.
- Joks, Solveig. 2015. "Laksen trenger ro. Tilnærming til tradisjonelle kunnskaper gjennom praksiser, begreper og fortellinger fra Sirbmá-området." PhD diss., University of Tromsø.
- Joks, Solveig, and John Law. 2017. "Sámi Salmon, State Salmon: TEK, Technoscience and Care." *The Sociological Review* 65 (2): 150–171. <https://doi.org/10.1177/0081176917710428>.
- Joks, Solveig, Liv Østmo, and John Law. 2020. "Verbing meahcci: Living Sámi Lands." *The Sociological Review Monographs* 68 (2): 305–321.
- Kalak, Line, and Bjarne Johansen. 2020. *Tradisjonell kunnskap og forvaltning a sjølaksefisket*. Diedut 1/ 2020. Guovdageaidnu/ Kautokeino: Sámi allaskuvla.
- Kramvig, Britt. 2020. "Landskap som hjem." *Norsk Antropologisk Tidsskrift* 31 (1): 88–102.
- Law, John, and John Hassard. 1999. *Actor Network Theory and After*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Leyshon, Michael. 2002. "On Being 'In the Field': Practice, Progress and Problems in Research with Young People in Rural Areas." *Journal of Rural Studies* 18 (2): 179–191. [https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(01\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(01)00038-9).
- Maurstad, Anita. 2010. "Cultural Seascapes as Embodied Knowledge." In *Mutuality and Empathy. Self and Other in the Ethnographic Encounter*, edited by Anne Sigfried Grønseth, and Donna Lee Davis, 35–48. Wantage: Sean Kingston.
- Nergaard, Jens Ivar. 2019. *Dialoger med naturen. Etnografiske skisser fra Sápmi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, Ann. 2014. "Cohort and Generation: Concepts in Studies of Social Change from a Lifecourse Perspective." *Families, Relationships and Societies* 3 (3): 475–479. <http://doi.org/10.1332/204674314X14110459685627>.
- Nymo, Randi. 2011. "Helseomsorgssystemer i samiske markebygder i Nordre Nordland og Sør-Troms. Praksiser i hverdagslivet. 'En ska ikkje gje sæ over og en ska ta tida til hjelp'." PhD diss. University of Tromsø. <https://munin.uit.no/handle/10037/9096>.
- Porsanger, Jelena. 2004. "An Essay About Indigenous Methodologies." *Nordlit: tidsskrift i kultur og litteratur* 8 (1): 105–120. <https://doi.org/10.7557/13.1910>.
- Qvortrup, Jens. 2003. "Barndom i et sociologisk generationsperspektiv." Paper presented at Centre for Culture Research, Aarhus University.
- Riessman, Catherine Kohler. 2003. "Narrative Analysis." In Vol. 3 of *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, edited by Michael S. Lewis-Beck, Alan Bryman, and Tim Futing Liao, 706–709. London: Sage.
- Sametinget. 2016. *Meacchi – et grunnlag for identitet, kultur og birgejupmi* [Meacchi - a basis for identity, culture and birgejupmi]. Report to the Norwegian Sámi Parliament. Kautokeino.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2018. *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. London: Duke University Press.
- Schanche, Audhild. 2002. "Meacchi, den samiske utmarka." In *Samiske landskap og Agenda 21: Kultur, næring, miljøvern og demokrati*, edited by Svanhild Andersen, 156–170. Diedut 1/2002. Kautokeino: Sámi Instituhtta.
- Spyrou, Spyros, Eleni Theodorou, and Nayia Stylianidou. 2021. "Fishy Childhoods in Space and Time: Intergenerational Continuities and Changes." *Children's Geographies* 21 (1): 68–80. DOI:10.1080/14733285.2021.1983159.
- Valkonen, Jarno, and Sanna Valkonen. 2014. "Contesting the Nature Relations of Sámi Culture." *Acta Borealia* 31 (1): 25–40. DOI: 10.1080/08003831.2014.905010.
- Valkonen, Jarno, and Sanna Valkonen. 2019. "On Local Knowledge." In *Knowing from the Indigenous North: Sámi Approaches to History, Politics and Belonging*, edited by Thomas Hylland Eriksen, Sanna Valkonen, and Jarna Valkonen, 12–26. London & New York: Routledge.

## Artikkel 3





# Mot nye identiteter i Sápmi?

Inger Pedersen, Institutt for Pedagogikk og livslang læring, NTNU.

## **Abstract**

This chapter explores how today's and perhaps future young people in Sápmi may shape their Sami identity through narratives given from seven young Coastal Sámi in a Coastal Sámi community. In the public definition from the Norwegian Sámi Parliament (Sámi Parliament, 2023), it is enough to have a Sámi-speaking great-grandparent, and to feel Sámi yourself in order to be considered as Sámi and included in the number of voters. At the same time, there are other definitions and approaches to being Sami outside the public system that have severe impact on young people, for example on various websites, blogs and digital newspapers. The analysis in this chapter leans on postcolonial theory, exploring how participants position themselves to what they consider a Sámi ethnic identity in this complex social context.

**Keywords:** Sámi identity, ethnohistory, self-ascription, hybridity

## Innledning

Hvordan former unge i et sjøsamisk lokalsamfunn sin identitet i dagens Norge og Sápmi, og hvilke holdninger møter de i sitt lokalsamfunn og i den offentlige politiske debatten i sitt identitetsarbeid? Min utforskning i dette kapitlet vil dreie seg om spørsmålene ovenfor for å utforske hvordan dagens og kanskje framtidens unge i Sápmi velger å forme sin samiske identitet. Den samiske befolkningen er et urfolk som lever i Norge i områder kalt Sápmi eller Sameland. Sápmi er et historisk samisk bosetningsområde som strekker seg over deler av Norge, Sverige, Finland og Russland. Ifølge Samekonferansen i 1992 konstituerer det samiske folket ikke nødvendigvis bare *en* nasjonalstat som sin, men ser på fellesskapet med det samiske folket som det vesentligste. I denne sammenheng uttalte de: «Vi samer er ett folk, og rikenes grenser skal ikke bryte vårt folks fellesskap» (Sametinget, 2023). Det er ikke uvesentlig å inkludere hele Sápmi i diskusjonene om samisk identitet da det innen nordiske landene finnes ulike definisjoner på det å få være same, og det å tilhøre det samiske manntallet. I den offentlige definisjonen fra det norske Sametinget (Sametinget, 2023) holder det med å ha en samisktalende oldeforelder, og selv føle seg som same for å komme inn i stemmeantallet. Alle som avgir erklæring om at de oppfatter seg selv som same, og som

enten: a) har samisk som hjemmespråk, eller b) har eller har hatt forelder, besteforelder eller oldeforelder med samisk som hjemmespråk, eller c) er barn av person som står eller har stått i manntallet, kan kreve seg innført i valgmanntallet (Sametinget, 2023). Samtidig eksisterer det andre definisjoner og forståelser av det å være same utenfor det offentlige systemet som også har innvirkning på de unge, for eksempel på ulike nettsteder, blogger, og andre digitale fora.

I kapitlet analyserer jeg empiri fra intervjuer med syv unge mennesker (17-22 år) samt utsagn fra deres foreldre der det bidrar til å belyse konteksten. De unge ble intervjuet i forbindelse med en tre-generasjonell narrativ studie der de utgjorde den yngste generasjonen. Med utgangspunkt i narrative fra de unge blir etnisk tilhørighet og identitet eksemplifisert og diskutert, og knyttet til noe av det de møter av holdninger i det *etnopolitiske landskapet* i Norge og Sápmi. Det etnopolitiske landskapet vil si det som verserer av politiske holdninger i dagens samfunnsdebatt, i dette tilfellet det som gjelder samisk etnisitet. Med tanke på at samtidens unge følger sosiale medier tett og merker seg holdninger og uttalelser relatert til egen identitet som same eller ikke same, er leserinnlegg, blogger og kronikker i sosiale medier et bakteppe for empirien som presenteres i dette kapitlet. Jeg bruker artikler, leserinnlegg og kronikker fra sosiale medier som en dimensjon som påvirker unge sjøsamer i skapelsen av egen identitet på ulike måter, og i neste delkapittel kontekstualiseres dette for å gi en beskrivelse av det etnopolitiske landskapet unge sjøsamer befinner seg i.

Assimilasjonspolitikken i fornorskingsperioden skapte et inntrykk av at det å være etnisk same var ensbetydende med å være underutviklet, fattig, urenslig og umoderne (Meløy, 1980; Minde, 2005; Nergaard, 2011). Fra midten av 1800-tallet var fornorskingspolitikken et nasjonalt prosjekt med formål om å gjøre alle etniske minoritetsgrupper til «nordmenn». Det var klare rasistiske innslag i den politiske argumentasjonen (Eriksen & Niemi, 1981). Niemi (1995, s. 226) mener at «den norske minoritetspolitikken i nordområdet overfor samene og kvenene fra om lag 1860 til om lag 1940 er *særegen* i europeisk perspektiv og faktisk et av de strengeste eksemplene vi har på slik statlig politikk». Skolelover, medisinalrapporter og rapporter fra skoleledere avdekker rasistiske og til dels dehumaniserende syn på den samiske minoriteten (se Meløy, 1980). En inndeling av etniske grupper basert på modell fra sosialdarwinismen gav premissene for at samiske kulturtrekk skulle fjernes. Dette har videre medført at mange samer har forsøkt å framstille seg så «norsk» som mulig og skjule sin samiske identitet. Fra 1960-tallet ble samepolitikken styrket gjennom ulike rettigheter. Kampen om utbygging av Alta-elva rundt 1980 står i en særstilling der allmenheten fikk større bevissthet og kunnskap om samiske forhold. En større selvbevissthet og selvfølelse

vokste fram (se Eidheim, 1992) og viktige samiske institusjoner og konvensjoner har blitt initiert som et resultat av denne politisk-kulturelle mobiliseringen, deriblant Sametinget (opprettet i 1989) og ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter i 1990 (Regjeringen, 2023). Av nyere tid tar Sannhets- og forsoningskommisjonen (2018-2023) et oppgjør med fornorskningspolitikken. Leder av kommissjonen, Dagfinn Høybråten, har uttalt at «fornorskningen pågår fortsatt» og videre at «det store oppgjøret har uteblitt» (Lægland, 2023). Rapporten med utsagn fra sannhetsvitner og forslag til forsonende tiltak fremlegges innen juni 2023.

Forskningsspørsmålet i dette kapittelet blir å utforske hvordan samisk identitet forhandles og skapes blant unge i norsk Sápmi i dag. Gjennom historiske og politiske påvirkninger vil identiteter endres og minoriteter, som den samiske, vil oppleve større press i forhold til egen identitet gjennom assimileringprosesser som fornorskningspolitikken (Eidheim, 1992; Eriksen, 1994; Minde, 2005; Nergaard, 2019). I det norske etnopolitiske landskapet skjer det kontinuerlig en utvikling som vi i denne boken prøver å ta pulsen på. Da er det viktig å flytte seg fra majoritetsperspektivet og utforske hva som skjer i minoriteter, som i den samiske befolkningen i Norge, og om mulig, utforske hvor forhandlingene og debattene oppstår og hvilke røtter de har. I analysen av de unge sjøsamenes identitetsarbeid, vil jeg hovedsakelig støtte meg på tidligere forskning knyttet til samisk etnisitet og identitet i norsk kontekst. Kapitlet er forankret i både antropologisk og postkolonial teori. Barths (1969) analyser av etniske grupper og Eidheims (1992) beskrivelse av den politisk-kulturelle etniske utviklingen i Sápmi og stegene i rekonstruksjonen av samisk etnisk identitet. Dankertsen (2014) beskriver samisk identitetshåndtering i mellomrommet, eller både-og identiteten. Bhabha (2004) og Chung (2016) representerer teoretikere som beskriver en hybrid, både-og identitet.

### Samtidens etnopolitiske landskap

De unge i det sjøsamiske lokalsamfunnet i denne studien representerer flere standpunkt i en pågående diskusjon om det å være «samisk nok». Et eksempel fra dagens debatt er tidligere sametingspresident Maggas utspill om at en president i Sametinget skal beherske samisk språk, noe som andre mener ikke tar hensyn til den fornorskingsprosessen som har pågått (Fjellheim, 2021). I en kronikk i Morgenbladet stiller Mathisen (2022) flere spørsmål ved den nye samiske identiteten som vokser fram; passer det seg egentlig å gå med kofte fordi forfedrene snakket samisk for 120 år siden? Og mens noen går fire-fem generasjoner bakover

for å finne sin samiske slekt, gjør andre det de kan for å skjule sitt opphav. Mathiesen (2022) kaller det som utspiller seg nå for et identitetskaos. Videre understreker hun noe som er vesentlig for vinklingen i dette kapitlet; den samiske stoltheten og arven må gjenopprettes, men hvilken vei man tar dit er høyst forskjellig; «alle veier kan føre til fordømmelse fra både nordmenn og samer», ytrer hun og konkluderer med at å «skrive om det samiske er en risikosport, det er et renn etter de «riktige» meningene» (Mathisen, 2022).

Noen tør å utfordre spørsmålet om samisk identitet. I bloggen «Kan man konvertere til same?» (Mackhé, 2. april, 2013) møter vi «wannabee» (hans eget uttrykk) Max Mackhé som er etnisk svensk. Max arbeidet som reingjeter og snakket samisk. Han søkte seg til manntallet både i det svenske og norske Sametinget. I bloggens kommentarfelt fant noen han frekk, og krevde at han måtte grave fram en oldeforelder, men han ble også ønsket velkommen av andre som aksepterte hans samiske identitetskonstruksjon med argument om at alle skulle ha rett til å «bytte» identitet. Andre kommentarer foreslo at det ikke skulle være «vanntette skott» mellom etniske identiteter, da man godt kunne være både same og etnisk svensk eller norsk. Resultatet var at han fikk nei fra det svenske Sametinget, men ble akseptert som medlem i det norske manntallet inntil de ønsket bevist en genetisk tilhørighet, det hadde han ikke og måtte dermed forlate også det norske.

I debatten om samisk identitet er det flere som advarer mot andre typer samiske «wannabees» eller «pretendians» (Nystad, 2022); mennesker som *ikke* vil tilskrive seg samisk identitet, men som likevel befinner seg i det samiske manntallet. Bak dette antydes det at noen henter fordeler eller verdier i egenskap av en ny etnisitet, da de kan påvirke avgjørelser i Sametinget der de har egeninteresser, som ved eierskap til gruver eller vindkraft (Bjørklund, 2022). I andre tilfeller hevdes det motsatte; at noen «pretendians» vil påvirke slik at samiske interesser *ikke* får gjennomslag i forhold til f.eks. reindriftsavtalen og fiskekvoter der myndighetene har konsultasjonsplikt med Sametinget (Solbakk, 2022). Bjørklund (2022) advarer mot at det samiske samfunnet mister sin politiske legitimitet og betydning som først og fremst er «å sikre og utvikle sine språk, sin kultur og sitt samfunnsliv» (Sametinget, 2023). Han påpeker at Sametinget kan bli en trojansk hest, der en skjult styrke av politikere kommer inn med andre hensikter enn formålet med Sametinget.

På samenes nasjonaldag i 2023, 6. februar, oppfordret Sametingspresident Silje Karine Moutka og sametingsråd Runar Myrnes Balto til forsoning og aksept innen det samiske samfunnet med oppfordring om å anerkjenne hverandre: «Det finnes bare likeverdige og gode nok samer» (Moutka og Balto, 2023). De ønsker forsoning og mindre splid internt i en gruppe

som fortsatt opplever stort press utenfra i mange saker, som for eksempel i Fosensaken<sup>1</sup> og Repparfjordsaken<sup>2</sup>. Samme dag gikk Øyvind Ravna i rette med det han kaller hets og hatefulle ytringer mot samer i forbindelse med en kronikk fra en «Fornorsket sjøsamer» (Olsen, 2023). I kommentarfeltene på nettavisen «Nordnorsk debatt» opplever han at kommentarene er ødeleggende for samfunnsdebatten, ved at samer angriper hverandre. Han kaller dette et samfunnsproblem og uttrykker bekymring for de unge som opplever, og muligvis deltar i, denne formen for meningsbrytning (Ravna, 2023).

En annen tilnærming til det å være samisk og «god nok» same er de holdningene som er i Norge i dag. I august 2022 framla Norges Institusjon for menneskerettigheter sin forskning om «Holdninger til samer og andre minoriteter i Norge» (2022). Den viser at 33% av befolkningen i Nord-Norge har observert hatprat mot samer (mot 24% i sørsamiske områder), og at 11% av Nord-Norges befolkning har et negativt inntrykk av samer (landssnittet er 3%). I tillegg til det Mathisen (2022) kaller en kaotisk tilnærming til identitet, kan man derfor anta at unge mennesker i Sápmi møter en nokså tøff hverdag der de kan risikere hatefulle kommentarer om eget etnisk opphav. Det er denne konteksten av holdninger som utgjør det politiske forhandlingsrommet til de unge vi møter i dette kapitlet.

## Teori og tidligere forskning

Det finnes ulike og til dels overlappende forståelser av begrepet etnisitet. *Etnisitet* beskrives som en måte å organisere samhandling mellom grupper på, hvis man skal legge til grunn en sosial forståelse. Ifølge Olsen (2021) er etnisitet primært en *identitet*, og en kollektiv sådan, det å være forstått som en av gruppen. Det er en stor enighet om at identitet først og fremst baserer seg på *selvtilskrivning*; at du selv ser på deg som noe, i tillegg til at andre ser på deg som noe (tilskriver deg). Dette innebærer ikke nødvendigvis biologiske særtrekk, men *kan* være fulgt av utseende (se Barth, 1969). Ifølge Eriksen (1994) er det få skarpe grenser mellom kulturer, han mener enhver kultur er bygd opp gjennom lang tid med ulike lag av påvirkninger og innflytelser. Vi er alle resultat av påvirkninger fra egen og andre kulturer, lag på lag over

---

<sup>1</sup> Fosen-saken er en konflikt om vindkraftutbygging på Fosen i Trøndelag mellom på den ene side reindriftssamene i Fosen reinbeitedistrikt og på den andre side den norske staten ved regjeringen og Olje- og energidepartementet og utbyggerne i Fosen Vind og operatørene Statkraft og Aneo. I 2021 ble vindkraftutbyggingen dømt ugyldig av Høyesterett, da de anså vedtaket om tillatelse til vindkraftutbygging fordi utbyggingen krenker reindriftssamees rett til utøvelse av kultur (Store Norske Leksikon, 2023).

<sup>2</sup> Konflikt mellom samiske interesser og firmaet Nussir om gruverdrift i Repparfjorden der samene hevder at gruverdriften vil forstyrre reindriften og at fjorden vil bli forurenset ved sjødeponi for gruve (Naturvernforbundet, 2023).

årtider kan gjøre det vanskelig å definere en etnisk gruppe som en absolutt og fastsatt kultur. Dette gir åpning for kommunikasjon mellom kulturer og også gjenkjennelse. Bjørklund (2016) mener at etnisitet er en identifiserbar essens, en kulturell substans som definerer gruppens egenart og som videreføres over generasjoner, her under vil slekts- og blodlinjer være vesentlige faktorer i en identitet, *en essensiell identitet*. Dette står i kontrast til et konstruktivistisk syn på etnisitet, som innebærer at etniske grupper er *sosialt konstruerte*; kultur er ikke noe som er, men noe som skjer i interaksjon med andre (Bjørklund, 2016). Både Bhabha (2004), Ramstad og Thuen (2005) og Dankertsen (2014) beskriver en *både-og identitet*, der det veksles på etnisk identitet etter hvilken kontekst man befinner seg i. Gjennom kapitlet beskrives det en veksling mellom samisk-norsk kontekst.

Barth (1969, s. 11) gjorde antropologiske studier av etniske grupper; hvordan de konstituerer seg og videre hva som opprettholder og danner grenser til andre etniske grupper. Han mente at en etnisk gruppe defineres av at de stort sett reproduserer seg selv, og deler grunnleggende kulturelle verdier som de viser utad. Videre at gruppen skaper rom for kommunikasjon og interaksjon og identifiserer egne medlemmer slik at de blir gjenkjent av andre som etniske representanter som kan skilles fra andre etnisiteter. Barth mente (1969; se også Eriksen og Jakoubek, 2019) at etniske grupper har en gjensidig avhengighet og at etniske identiteter er et produkt av både en kontinuerlig *tilskrivning* fra andre og *selvtilskrivning*. Objektive kulturelle trekk er ikke avgjørende. Derimot defineres etnisiteten gjennom de sosiale grensene, hvordan mennesker forholder seg til andre. Barth understrekte at etniske identiteter opprettholdes gjennom *relasjonelle prosesser* for inkludering og ekskludering, ikke kulturelle. Det som definerer gruppen, er den etniske grensen. En *dikotomisering* av en annen etnisk gruppe er en kategorisering som definerer denne gruppen som *fremmed*. Dette innebærer en erkjennelse av begrensninger på delte forståelser, forskjeller i kriterier for vurdering av verdier og en begrensning av interaksjon (Barth, 1969). Det konstrueres en kategorisering av etniske grupper som samisk-norsk i denne sammenhengen. Barths analyser har blitt videreført spesielt i forhold til de analytiske redskapene gjennom dikotomisering, som vurderer maktaspektene mellom forskjellige etniske grupper. Den norske majoritetsgruppen har hatt makt til å definere den samiske, særlig i et fornorskningsspektiv.

Eidheim (1992) beskriver hvordan de samiske samfunnene i Sápmi gjennom en møysommelig, men vellykket prosess fra 1960-70-tallet bygde opp og utviklet sin samiske *selvfølelse (selfhood)* over kun få tiår. Hans forskning anses for å være et sentralt etnopolitisk bidrag, ved at han gjorde analyser som plasserte samisk identitetshåndtering i en

samfunnsmessig og historisk kontekst, der minoritetens relasjon til norsk majoritet ble analysert (Ramstad & Thuen, 2006). Et vesentlig element i denne snuoperasjonen av samisk individuell identitet eller selvfølelse, var forestillingen skapt av en politisk-kulturell elite om at samene var et tydelig folk med avgrensninger til andre etniske grupper, en dikotomisering (jf. Barth, 1969, Eidheim, 1992) som avgrenset og tydeliggjorde samisk etnisitet i motsetning til den norske. Ergo dreide det seg om en rekonstruksjon og vitalisering av en etnisk gruppe. Samene skulle tydeliggjøres gjennom sine etniske særtrekk, som tradisjoner og kulturelle uttrykk som klesdrakt og språk. Eidheim (1992) mente at den kollektive samiske identiteten hadde blitt utsatt for en kulturell invasjon gjennom fornorskningspolitikken, noe som igjen skapte *det samiske stigma*. Samisk identitet ble satt under hardt press da de ble latterliggjort på grunn av manglende norskkunnskaper, påstått fattigdom og sosialdarwinistiske ideer om at de var en underlegen rase (Eidheim, 1969).

Dankertsen (2014, se også Bhabha, 2004) har utforsket det hun benevner som *mellomrommet* mellom samisk og norsk kultur, et sted der man kan føle seg ekskludert både fra det norske og samiske samfunnet. Den ensomheten som kan opptre i rommet mellom samisk og norsk oppleves av de som har mistet kontakten med sin samiske fortid, noe som kan være en sårbar posisjon (Dankertsen, 2014). Posisjonen mellom to etniske identiteter kan oppleves som tomt eller kulturtoomt, ifølge Dankertsen. Rommet inneholder også tapsfølelser som gir smerte og melankoli, men det kan også være et mulighetsrom fordi det etablerer et fellesskap innen det samiske samfunnet (Dankertsen, 2014). Persen (2011) mener at tausheten skaper historier om fortelser. Han peker også på at historiene om opplevd urett i fornorskningstiden danner et fellesskap, som igjen blir en vesentlig del av en felles identitet. I mellomrommet kan det forhandles, og også skapes fellesskap, en *både-og identitet* (Ramstad og Thuen, 2005), alt etter kontekst. Høgmo (2011) beskriver videre i en generasjonsanalyse hvordan fornorskningprosessen skapte en etnisk stigmatisering som medvirket til pendling mellom norsk og samisk etnisitet, noe som formet *det tredje alternativ*. De unge utviklet en vegring for den stigmatiserte samiske identiteten og ville ikke uten videre ta en norsk identitet da denne kunne gi et moralsk stigma fra det samiske samfunnet. Pedersen (2022) beskriver morsmålets stilling i samisk identitetsutvikling og anser språkbruddet som det mest inngrepene intergenerasjonelle bruddet med fortiden, noe som har forstyrret identitetsutviklingen i den sjøsamiske befolkningen.

Paulgaard (2006) har studert unge i lokalsamfunn i Finnmark og hvordan deres identitetskonstruksjoner skapes i forhold til sosiale og kulturelle føringer, spesielt knyttet til

sted og region. Hun diskuterer hvordan grunnleggende identitetskonstruksjoner kan fungere og hvor langt vi som individer kan få en konstruksjon til å rekke, før andres respons slår inn. Vi er avhengige av grupperespons og relasjonelle tilbakemeldinger på egen konstruksjon. Paulgaard (2006) stiller dermed spørsmål til hvor frie unge kan være i sine konstruksjoner.

I andre deler av verden har urfolksgrupper måttet tatt stilling til hvor de plasserer seg etnisk og identitetsmessig i forhold til en majoritetsbefolkning eller kolonimakt. Bhabha (2004) og Chung (2016) representerer postkoloniale teoretikere som åpner opp for en forståelse av *hybriditet* som en annen og mer kompleks forståelse av identitet som gjerne oppstår i samfunn der maktaspektet mellom minoritet og majoritet er framtrødende. Bhabha (2004) studerte disse forholdene i indisk og karibisk kontekst og beskriver hvordan personer fra en marginalisert gruppe kan etterlikne gjennom såkalt *mimicry*; en overdreven kopiering av språk, kultur, væremåter og ideer, med en merkbar forskjell, med det resultatet at de hverken er det ene eller det andre, de er hybride. Chung (2016), som vokste opp i Sør-Korea og flyttet til Canada, beskriver hvordan han og andre venner, blant annet fra den kanadiske urbefolkningen, utviklet det han kaller «a skillful hybridity» for å navigere innenfor og på tvers av små og store kulturelle grenser som «others» i et nytt samfunn. Smith (2015), som er maori, mener at det er viktig at urbefolkninger definerer seg selv og sin identitet. Hun hevder at begrepene *urbefolkning* og *urbefolkningers identitet* er skapt og definert av de som koloniserte landet. Hun oppfordrer derfor til at urfolk definerer seg selv med egne sterke definisjoner og videre etablerer nye nasjoner og samfunn, og ivaretar egne språk.

## Metode og etiske refleksjoner knyttet til forskning med unge i et sjøsamisk lokalsamfunn

Den kommende analysen baserer seg på narrative intervjuer av syv unge (17-22 år), fem kvinner og to menn, i et lokalsamfunn i Finnmark der det over generasjoner har vært bosatt en sjøsamisk befolkning. I tillegg vil jeg trekke på narrativer fra foreldre, som bidrar til å belyse problemstillingen. Det etnopolitiske landskapet, beskrevet over, blir satt i kontrast til deres tanker om egen identitet og skal fungere som en del av deres samfunnskontekst. De utvalgte innleggene fra den offentlige debatten kompletterer konteksten og nyanserer diskusjonen rundt etnisitet og identitet i norsk Sápmi.



Feltarbeidet foregikk i 2018 - 2019, der 26 deltakere fra åtte familier ble intervjuet. Studien var del av et prosjekt<sup>3</sup> med et tregenerasjonelt forskningsdesign, hvor jeg intervjuet besteforeldre, foreldre og barnebarn, født i tidsrommet mellom andre verdenskrig til rundt 2000. Personer knyttet til det lokale samiske senteret henviste meg til aktuelle forskningsdeltakere som de visste anså seg som sjøsamer. I tillegg benyttet jeg meg av snøballmetoden for videre rekruttering i det sjøsamiske miljøet der noen nøkkelpersoner informerte om prosjektet, noe som medførte god rekruttering. Prosjektet studerte i utgangspunktet lokal kunnskap knyttet til identitet i et generasjonsperspektiv. Et av spørsmålene i studien var knyttet til oppfatningen av egen identitet og etnisitet.

De unge fikk velge sted for intervju; de valgte kafe, hjemme hos foreldre og to ble intervjuet digitalt. Intervjuene tok omtrent en time. Intervjuene ble transkribert og kodet for aktuelle tema som intergenerasjonell overføring av kunnskap, identitet knyttet til samhandling mellom generasjonene, og etnisk tilskrivning. Studien ble utført i et sjøsamisk lokalsamfunn og det hadde da betydning for resultatet hvordan deltakerne plasserte seg etnisk. De unge fikk utdype hva de tenkte om egen identitet og etnisitet. Alle deltakerne er anonymiserte gjennom bruk av pseudonymer. De unges narrativer vil forankre kapittelet i en samisk-norsk kontekst, og illustrere noe av forhandlingsrommet vi har i vår samtid om hva det vil si å være (sjø-)samisk i norsk Sápmi.

Gitt de unges alder kan det bli et asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen som gjør at jeg som voksen intervjuer har makt til å styre intervjuet og senere fortolke det som er sagt (Backe-Hansen og Frønes, 2012). Det ble etterstrebet at de unge hadde muligheten til å konstruere sin egen virkelighet og livshistorie gjennom narrativene og opptre som eksperter på seg selv, da det er de som eier kunnskap om seg selv og sitt liv (Alanen, 2009). Den åpenheten og intimiteten som kan oppleves i intervjusituasjonen kan føre til at deltakerne avslører mer enn de opprinnelig hadde tenkt (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 73). Selv om at det ble gitt skriftlig samtykke på forhånd, var jeg beredt på å respektere tilbaketrekking i etterkant. I feltet møtte jeg ingen reservasjoner mot å snakke om tematikk knyttet til etnisitet og identitet, og ingen ønsket å trekke noe tilbake i etterkant. Samtidig er min oppfatning at de unge hadde vanskeligheter med å posisjonere seg i forhold til identitet, ordene var ikke så lett å finne og narrativet om seg selv var ikke tydelig eller ferdig definert. Utgangspunktet for spørsmålet var hvordan de oppfattet sin identitet for å finne ut om deltakerne selv identifiserte

---

<sup>3</sup> Prosjektet er en del av *Valuing the past, sustaining the future*. Prosjektet er støttet av Norges Forskningsråd og ledet av professor Anne Trine Kjørholt ved Norges Teknisk Naturvitenskaplige Universitet.

seg som (sjø) samiske. Gjennom dette spørsmålet fikk jeg noen ganger en utdypende prat som igjen ga ny innblikk i ungdommenes liv. I etterpåklokskap ser jeg at dette var en interessant diskusjon som jeg kunne utvidet, men der og da prioriterte jeg hovedspørsmålene i studien knyttet til intergenerasjonell overføring av lokal kunnskap.

Smith (2015) oppfordrer forskere, særlig de som ikke har tilhørighet i urbefolkningen, til å kritisk reflektere hva nytteverdien deres studier skal ha for lokalsamfunnet. Hun peker på fire viktige punkt; er forskningen egnet til å gjenvinne, revitalisere, regenerere, og rekonstruere den kulturen der forskningen foregår? Jeg er ikke medlem av lokalsamfunnet og kom i så måte inn som en forsker fra majoritetssamfunnet. Smith (2015) oppfordrer til ydmykhet og høflighet fra forskere som kommer inn i feltarbeid i et lokalsamfunn. Sannhets- og forsoningskommissjonens rapport (2023) viser også til hvordan traumer har blitt skapt i samiske samfunn ved ulike marginalsieringsprosesser fra nasjonalstaten. Jeg gjorde forundersøkelser for å finne ut hva som var viktige tema for lokalbefolkningen og det lokale samiske senteret før jeg startet feltarbeidet. Gjennom tett kontakt med senteret fikk jeg kjennskap til det arbeidet som foregikk der, da særlig i forhold til lokal kunnskap. Vi utvekslet også kunnskap om fiskerbondekultur og ærfugltradisjon, som har stått sterkt både i lokalsamfunnet og i min hjemplass Vega. Videre presenterte jeg tentative analyser etter første intervjurunde og fikk da reaksjoner, bl.a. på funn som viste de unges iver og interesse for å lære språk og videreføre samiske tradisjoner. Dette interesserte lokalbefolkningen og skapte en interessant diskusjon om hva de mente kunne styrke deres samiske identitet. I denne sammenhengen var språket det deltakerne diskuterte som det viktigste å styrke i sitt lokalsamfunn. Videre i kapittelet skal jeg analysere det empiriske materialet.

### «Kan jeg være same?» - En analytisk gjennomgang

I denne delen skal jeg analysere det empiriske materialet i fire ulike deler; først en fortelling fra en forelder som viser posisjonen mange i foreldregenerasjonen havnet i etter en sterk fornorskingsperiode. Videre analyseres hvordan de unges narrativer gis uttrykk i individuell og kollektiv fortand, så en analyse av hvordan den samiske identiteten oppleves som kompleks. Til sist drøftes hvordan de unges kontekst innvirker på samisk identitet.

Gjennom retrospektive intervju med de unges besteforeldre og foreldre i feltarbeidet ble jeg kjent med hvordan fornorskingspolitikken generasjonelt ble utøvd i en sjøsamisk bygd (se Pedersen, 2022). Fortellingene viser hvordan nedvurdering av kultur og språk har preget deres

oppvekst og identitet. Samtidig viser analysen hvordan lokalsamfunnet, gjennom egne institusjoner som samiske sentre, har fått stadig sterkere eierskap til historie og eget særpreg, tradisjonskunnskap og språk. Gjennom intervjuene møtte jeg ei mor fra foreldregenerasjonen som bodde noe utenfor feltstedet. Som niåring var hun med sin mor, far og søsken på slektsbesøk i Finnmark en sommerferie. Her forteller Solveig:

Så reiste vi til [sted anonymisert] på ferie til min mors familie. Så sier moren min: «Nå skal du få sjå ei ekte *finndame* – eller – sånn ekte finn, no da. Du har jo ei oldemor som er her». [...] Jeg husker vi kom inn i huset, og der sitter det ei gammel dame i en gyngestol ved siden av ovnen, og det var et veldig rart syn. For det første så hadde ho ei krittpipe ho røkte på [...]. Så var ho kledd i en sånn blå kjole, som vanlige folk ikke brukte da. Og, ho kunne ikke snakke ... jeg kunne ikke snakke med ho, for ho kunne bare samisk, ho kunne ikke norsk, eller veldig dårlig. Så jeg fikk aldri snakka med ho. Men tanta mi var med og ho snakka jo flytende samisk. Da sa mora mi: «Ja, nå har du møtt en ekte *samer*», og mer ble det ikke snakket om disse tingene. For.. det at jeg har alltid følt at jeg var samisk, men jeg kunne ikke bevise det, for det var en taushet rundt det. Jeg traff tanta mi [samme sommeren] så sa jeg til henne: «Men vi er jo *samer* vi!» Og da husker jeg at ho ble sint på meg, og så kom det: «Sånn snakker vi ikke i familien min», sa ho. Og da ble dette her stilt fra min side da.

De unges foreldre har fortellinger som viser hvordan usikkerheten og tausheten har preget deres identitetsarbeid. Relasjonen mellom oldebarn og oldemor ble uopnåelig både gjennom manglende språk og mors distanserte presentasjon av «en ekte *samer*» (noe de selv ikke var). Solveig ble satt i en situasjon der hun ikke kunne kommunisere med slekten sin, bare iakta en fremmed *finndame*. Hun fikk heller ikke et språk for å artikulere sin samiske tilknytning, som Høgmo (2011) viser i sin generasjonsstudie der barna vokste opp som «norske» og etterhvert oppdaget at foreldre og besteforeldre var samiske. Tanten til Solveig bedyret at verken hun selv eller Solveig var *samer*. Dette gjorde barnet Solveig usikker, famlende og taus; «dette ble stilt fra min side da». Hun ble ensom med sine tanker, uten noen form for bekreftelse, men i stedet en opplevelse av fraskrivelse av samisk identitet. Hun beskriver også et langt og vanskelig arbeid i voksen alder for å samle historier og minner fra egen slekt for å ta vare på denne identiteten som hun visste at hun hadde.

Gjennom intervjuene uttrykte Solveig og andre foreldre at de så med sorg på at muligheten for å utvikle en samisk identitet ble tatt fra dem gjennom fortielse og utvisking av slektshistorien (Pedersen, 2022). Som tidligere forskning viser, er foreldrene den generasjonen som er mest preget av fornorskingsprosessen (Pedersen, 2022). Persen (2011, s. 18) beskriver fortielsen eller det ikke-kommuniserte av det samiske som et «vesen» i seg selv, «et gjenferd som blir uåndgripelig og opprettholdes

av fordommer som ennå lever». Den ensomheten som kan opptre i rommet mellom samisk og norsk oppleves av de som mistet kontakten med sin samiske fortid (Dankertsen, 2014), til tross for en stadig vitalisering av samisk kultur som gir styrke. Solveig har valgt å stå fram med sin historie og er nøye med å fortelle sin og slektens historie til egne barn for å opprette den samiske selvfølelsen (jf. Eidheim, 1992), mens ei anna mor i studien har resignert og sier at «det [samiske] har hoppet over meg». Hun anser det slik at hun ikke har noe å tilby sine barn i en etnisk samisk forstand. Den reproduksjonen (Barth, 1969) som foregår innen en etnisk gruppe for å leve videre blir i dette tilfellet til brudd og ikke videreførelse av de verdiene som måtte finnes i tidligere slektsledd. Det gis ikke rom for den kommunikasjonen og samhandlingen (Barth, 1969) som gir oldebarn og oldemor mulighet til å identifisere seg i et fellsskap. Etter denne generasjonen kommer deres barn, samtidens ungdomsgenerasjon. For å forstå de unges tanker om etnisk tilhørighet er det vesentlig å få et innblikk i den konteksten av holdninger som deres foreldre vokste opp med (se Pedersen, 2022).

#### De unges individuelle og kollektive identiteter

Et av spørsmålene i studien var å undersøke hvilken etnisk selvtilskrivning (Barth, 1969) som fantes i den yngste generasjongruppen. Tanker og følelser knyttet til samisk etnisitet kom ofte til slutt i intervjuene. Flere av de unge startet gjerne med et fokus på sin individuelle identitet:

Andrea: Jeg er turglad, liker å være i aktivitet og veldig reflektert, så liker jeg å fundere på sånne spørsmål og så elsker jeg å lære nye ting.

Even: Jeg ser for meg selv som at jeg er ... ganske samlet og ... egentlig også ganske rolig. Sikkert det at jeg er fra Finnmark, det eneste jeg vet med slekta vår både på mor- og farsside så er det sannsynlig hvert fall at de er fra Finland.

Jenny: Jeg vet faktisk ikke hva jeg svarer på det [spørsmålet om hvem jeg er]. Altså jeg er jo Finnmarking for det første.

Arne: Nei ... kan nå i hvert fall si [at jeg er et] friluftsmenneske, sosial, altså, liker å være med på ting.

En stadfesting av sin egen autonome, individuelle identitet uten tilknytning til etnisitet kommer i første rekke, ved å fremheve sine individuelle særtrekk: Andrea er turglad, hun liker å være i aktivitet og Even er samlet og rolig. De sier noe om sin personlighet og individuelle identitet. Etter denne tilskrivningen søker de store kollektive identiteter (se Paulgaard, 2006 for lignende funn blant ungdommer i Finnmark), der Even og Jenny er Finnmarkinger - som en dikotomi (Barth, 1969) i forhold til for eksempel Østlendinger. Både Andrea og Arne identifiserer seg

som friluftsmennesker. I lokalsamfunnet er de fleste opptatt med ulike sysler ute i landskapet, på fjellet eller ved elver og fiskevann. Dette resulterer i at de ikke markerer seg på noen kontroversiell måte, men forsvinner i plasseringen innen store kollektive identiteter. I følge Paulgaard (2006, s. 73) vil «kollektive identiteter bidra til å skape en form for orden og trygghet fordi den enkelte får noen identitetsknagger å henge seg på. Kollektive identiteter framstår også som enhetlige og interne forskjeller vil bli underkommunisert og kontrasten til andre konstruksjoner vil oppleves enda mer forskjellig». Den samiske identiteten blir gjemt i de større majoritetskonstruksjonene, som å være friluftsmenneske.

### Den kompliserte samiske identiteten

Etter forskriftene i Samemanntallet har alle de unge i studien anledning til å kalle seg samiske, da besteforeldre og foreldre er samiske og alle besteforeldrene snakker samisk, samt at noen av de unge også snakker morsmålet. En identitet som samisk eller sjøsamisk er noe alle har reflektert over på ulikt vis. Men flere unge forteller at de nøler. De forklarer at de ikke vet om de har *rett* til denne identiteten, spesielt i andres øyne. Paulgaard (2006, s. 69) fremhever at relasjonelle og kulturelle betydninger spilles ut i interaksjon mennesker imellom. Dette er et sentralt poeng for enhver identitetskonstruksjon, hvor andres respons har vesentlig betydning for hvor langt konstruksjonene kan rekke. En av de unge, Arne, uttaler: «Det er litt ekkelt...for de som liksom er ordentlige (samer)... og jeg føler jo at jeg ikke kan si at, altså, identifisere meg som samisk». Dette kan tyde på at konstruksjonen som samisk stopper opp, andres respons på deres mulige samiske identitet hindrer flere å ta steget fullt ut. Hvem er de som er *ordentlig* som han måler seg opp mot? En slik tilnærming til det samiske ser ut til å hvile på en essensiell forståelse av identitet (Bjørklund, 2016). Flere av de unge setter den samiske standarden etter besteforeldrene. Samtidig er dette et syn som er fremtredende i aviser og blogger, og blant sentrale samiske politikere og debattanter, særlig i nordnorske aviser, som vist tidligere i kapitlet. Her blir gruppetilhørigheten presentert som at du må kunne samisk for å representere samene (Fjellheim, 2021), sjøsamere er ikke samiske nok (Olsen, 2023), og du må ha en oldemor som snakker samisk (Mackhé, 2013). Disse kravene er for noen avgjørende for å ha den rette relasjonen til gruppe medlemmene og for å inkluderes i den samiske gruppen (Barth, 1969; Paulgaard, 2006).

Arne er mellom utdanning og jobb. For tiden er han på hytta i nærheten av bestefaren. De to er sammen ute på fiske eller jakt stort sett hele tiden. Arne måler seg i forhold til sine to

trespråklige bestefedre som behersker de fleste samiske identitetsmarkører. På spørsmål om hva han tenker om sin etniske identitet, hvem han er, sier han:

Jeg vil jo ikke si at jeg er same, men jeg har samisk bakgrunn, jeg har ønsket meg kofte. Ja, heh. Nei, altså, jeg vet ikke. Jeg holdt på si, jeg vet jo hvem *jeg* er, men i forhold til det at de [besteforeldre] er ... i forhold til de, så kan jeg jo ikke ... holdt på si, det er vanskelig å si ut fra de.

Til tross for at Arne stadfester at han vet hvem *han* er, oppstår det en spenning og usikkerhet når han prøver å definere sin etniske identitet i relasjon til bestefedrene. Han sikter for høyt når han skal kalle seg *same* sammenliknet med dem. Den bestefaren han er mest sammen med, behersker en rekke samiske markører; språk, jakt, fiske, snarefangst og bærsanking. Samtidig som Arne har en rollemodell som innehar tradisjonelle samiske tradisjonskunnskaper, som han også til dels behersker, blir dette også overveldende og gjør at Arne trekker *sin* identitet i tvil i dette møtet. Han vil ikke tilskrive seg samisk identitet uten videre (jf. Barth, 1969); han er norsk, men med *samisk bakgrunn*. Ifølge Barth (1969) er etnisk identitet produkt av en gjensidig avhengighet og kontinuerlig tilskrivning fra andre i tillegg til egentilskrivning som fundamentet og grunnlaget for en etnisk gruppe. Arne sier videre om språket; «så jeg skjønner jo litt, men det er jo lite. Det er mye mindre enn det jeg skulle ønske». Her trekker han fram manglende språkbeherskelse som en årsak til at han ikke kan anses å være fullverdig same. Han framstiller også bestefedrene som så komplette i sin gruppetilhørighet at det synes som han er usikker på om *de* vil tilskrive han samisk identitet.

Ordet «vanskelig» kommer ofte opp i forbindelse med at vi snakker om etnisk tilhørighet i intervjuene. Dette gjelder for eksempel Jenny, som svarer følgende på spørsmålet om hvem hun er: «Ja, det der er et vanskelig spørsmål, jeg vil jo..., jeg anser meg jo selv mer samisk enn hva jeg er norsk.» Jenny, som er student, finner spørsmålet vanskelig fordi hun har tilhørighet i forskjellige etniske samfunn, det norske og to samiske lokalsamfunn. Hun har en far som tilhører den sjøsamiske befolkningen og en morslekt som er knyttet til reindriftssamfunnet i indre deler av fylket. Selv om hun er en av de «heldige» unge som behersker det samiske morsmålet og ulike tradisjonskunnskaper, identifiserer hun seg ikke som ubetinget samisk, hun er «mest samisk». Her posisjonerer hun seg i mellomrommet (Dankertsen, 2014), med tilgang til flere etniske grupper, men uten såre følelser. Det virker mer som et bevisst valg. Jenny har en rik tilgang på innspill fra ulike kulturelle grupper og inntar en posisjon der hun er både-og (Bhabha, 1994; Ramstad og Thuen, 2005; Dankertsen, 2014) i sin tilnærming til etnisk identitet, et valg der hun veksler på, og har tilhørighet i, både det norske og de samiske lokalsamfunnene.

Andrea er mye sammen med bestemor som lærer henne å sy kofte, luhkká (poncho) og snakker samisk med henne. Andrea sier hun «føler seg samisk», samtidig som at hun legger til at;

Det er litt ekkelt, for de som liksom er ordentlig, jeg tenker at mange som ser på meg som at jeg ikke er ordentlig samisk fordi at jeg ikke kan språket. Jeg er jo samisk, selv om jeg ikke kan prate det, så det er jo mye av bestemor.

«Mye av bestemor» tolkes som hun henter sin samiske identitet gjennom relasjonen til bestemor og det de gjør sammen av samiske praksiser. Bestemor blir hennes rollemodell som gir næring til en identitet som hun vet hun eier og tar henne inn i den samiske gruppen (Barth, 1969), men hun synes ikke hun er «ordentlig samisk» når andre ikke vil tilskrive henne denne statusen. Man finner årsaken til språkbruddet i fornorskingsprosessen, men samiske stemmer i lokalsamfunnet og i nettdebatter har også lagt grunnlaget for hennes vakling. Dette skaper hennes tvil om hun er en ordentlig same. Hun strever med å tilskrive seg samisk identitet (Barth, 1969). Hun føler seg ikke velkommen fordi den kommunikasjonen og interaksjonen som er nødvendig for å identifisere et medlem i gruppen ikke gir henne aksept. Andrea har ikke oppnådd de relasjonene (Barth, 1969) som er nødvendige for å inkludere et medlem inn i en etnisk gruppe. Hun anser seg som ekskludert og ikke god som same. Hverken Jenny eller Andrea går i dybden av egen tilskrivelse som samisk. Det kan virke som bildet av seg selv som samisk byr på noen betenkeligheter som gir usikkerhet hos både hos dem og andre ungdommer.

Noen unge samer i dag har en usikker tilnærming til egen samisk identitet til tross for at fornorskningen ikke like inngripende og at det samiske samfunnet har rettigheter som tidligere generasjoner ikke hadde. De vakler i sitt eget selvilde, er de «gode nok» og «ordentlige» samer? Dette står i kontrast til den prosessen en samisk elite av politikere og kulturarbeidere gjorde over tiår der hensikten var å sementere en samisk identitet gjennom å skape en sterkere selvfølelse for å oppnå kulturell, politisk og rettslig likeverd (Eidheim, 1992). Den essensialismen (Bjørklund, 2016) som ble viktig for samisk kulturpolitisk utvikling da, kan synes å være en barriere for unge i dag, særlig kravet om å snakke samisk blir uoppnåelig for mange. Jenny nærmer seg fornorskingsprosessen på et mer kritisk vis, og forteller:

Jeg blir litt provosert over det der, at de [andre unge] tar seg selv som et offer for den fornorskingspolitikken, for den har vi ikke lenger. Det provoserer meg at folk setter seg som offer [...] ta

nå ikke å synes synd i deg selv, ta heller å lær deg det språket! Nei, den der offergreia, den provoserer meg veldig fordi at du *kan* gjøre ting selv, slutt å sett deg selv i en bås hele tiden.

Det som Andrea opplever som sårt, bagatelliseres av Jenny: «Ta heller å lær deg språket!» Her reflekterer hun en indre justis i det samiske samfunnet der hun forventer at unge tar i et tak selv i stedet for å «skylde» på fornorskningstiden. Dette gir gjenklang til en dimensjon i mediedebatten som er sentral, at det krever innsats og arbeid for å bli same etter noens oppfatning (se Mathisen, 2022). Når den kjente samepolitikeren Magga hevder at sentrale samiske politikere skal kunne beherske språket, er det et sterkt signal til andre samer (Fjellheim, 2021). I indre Finnmark, Kautokeino er det 95 % samisktalende, ved kysten i sjøsamiske områder er det i mange områder en kritisk situasjon i forhold til samisk språkbeherskelse. Dette skyldes både en sterkere fornorskningsspolitikk og en større norsk kulturutveksling langs kysten. Språkkravet kan derfor bli et uforholdsmessig og ekskluderende krav for den sjøsamiske befolkningen. Mange blir dermed hengende igjen i det såre mellomrommet (Dankertsen, 2014) og føler seg dårlig behandlet og utestengt fra det samiske samfunnet på forskjellige vis. Nåværende sametingspresident og sametingsråd Moutka og Balto (2023) tar et oppgjør med disse holdningene når de sier at *alle* samer, «juksesamer, femtilapper, nysamer eller elitesamer», er likeverdige samer. De ønsker å komme til livs ekskluderende holdninger internt i det samiske folket.

### Same avhengig av kontekst

Siri studerer i en by lengre sør, men er mye på heimplassen, særlig hos besteforeldrene. Hun varierer identitetstilhørighet sin i forhold til geografisk posisjonering i form av nærhet og distanse til heimplassen i Finnmark. Jo lengre hun beveger seg fra lokalsamfunnet heime, jo mer samisk føler hun seg og jo viktigere blir det for henne å være samisk:

Jeg har aldri definert meg som ... jeg har bare vært liksom samisk .... Folk her vet jo det, men når jeg kommer til [anonymisert studieby] så tror jeg ikke de, det er ikke så mange der som vet det der. Det er jo sånn, når jeg er i [anonymisert heim plass] så føler jeg meg på en måte mindre samisk *her* enn når jeg er på skole i [anonymisert studieby] på universitetet, for der er det jo færre samiske. Der er det sånn jeg tviholder på det lille jeg kan, og man prøver å lære det videre.

Hun er i tvil om sin samiske identitet hjemme i lokalsamfunnet. Her er hun veldig opptatt av hva andre tenker, altså hvorvidt hun oppfyller andres tilskrivning (Barth, 1969) til å være «ekte» samisk. Hun kontrasterer sitt eierskap til egen samiske identitet ved å vise at kravene er høyere heime enn i universitetsmiljøet: Det oppleves lettere å være samisk i et studentmiljø med få



samer enn i eget lokalsamfunn. Det at hun vegrer seg for å anse seg selv som «fullgod» same i eget lokalsamfunn, indikerer noe om konteksten hun kommer fra. Hun snakker ikke samisk og nevner at hun er blitt kritisert for det, selv om at hun er veldig stolt av å være samisk og vise seg fram i kofta. Nok engang ser vi at i enhver identitetskonstruksjon er det andres respons som avgjør hvor langt konstruksjonene kan rekke (Paulgaard, 2006, s. 69). Siri blir ikke vurdert etter samme normer for tilhørighet i et studentmiljø som på hjemplassen, det kjennes derfor enklere å være samisk der enn hjemme der hun blir bedømt etter bygdas forventninger, som hun opplever som vanskelige å oppnå.

### «Hvorfor kan jeg ikke være same?» – konkluderende tanker

I dette kapitlet har jeg vist hvordan samisk identitet har utviklet seg gjennom ulike politiske og samfunnsmessige prosesser, og hvordan de etnopolitiske innspillene fra ulike hold kan prege unges identitetsarbeid. De unge er oppvokst i et sjøsamisk lokalsamfunn der de kjenner sin samiske bakgrunn og slekt. Den samiske identitet hos deres foreldre ble sterkt preget av fornorskningens krav om å forlate det samiske språket og kulturuttrykkene (Pedersen, 2022). Slektsrelasjoner ble brutt på grunn av at språket ikke ble videreført, historien om slekten ble ikke kommunisert og barna ble møtt med taushet i søken etter sine forfedre. Den distansen til den samiske identiteten som moren Solveig beskriver i sitt møte med oldemor og tante overføres til neste generasjon som sorg og taushet over tapt opprinnelse, noe som plasserer mange foreldre i det tause mellomrom der de sørger over tapt identitet (Dankertsen, 2014). Fornorskningstidens rasialisering er høyst levende, hvor den samiske befolkningen ble redusert til sin etnisitet, bare forskjøvet gjennom slektsleddene. De unge nøler i sin tilskrivning av samisk identitet fordi de ikke vil bli rasialisert, altså redusert til kun det samiske - de vil være seg selv som komplette og unike individer.

De unge gir varierende beskrivelse av egen identitet, først med fundament i individuelle autonome egenskaper og så store kollektive identiteter. De vet at de kan kalle seg samiske, men flere vegrer seg fordi de da risikerer å dømmes etter det de oppfatter som (til dels strenge) essensielle identitetskrav. Disse kravene har versert i det samiske samfunnet siden den Eidheimske selvfølelsen ble aktivert for flere tiår siden. For å tilskrive seg en samisk identitet og agere som samisk, kreves det en positiv relasjonell respons fra politisk hold, familie og lokalsamfunn (Barth, 1969; Paulgaard, 2006), en omvendt parallellitet (Ramstad og Thuen, 2006) fra fornorskningstiden, der man skulle bli norsk.

De unge vurderer sin etniske identitet med forsiktighet. Arne blir lært opp av sin bestefar i tradisjonspraksiser og er i egne øyne en friluftsmann med samisk bakgrunn, men han mangler språket og det mener han stenger han ute fra den samiske gruppen. Siri føler større tilfredshet og sikkerhet ved å være same i bymiljøet enn i eget lokalsamfunn fordi holdninger på hennes manglende språkbeherskelse på heimplassen virker ekskluderende for hennes tilskrivning. Andrea føler seg samisk, men tør ikke erklære seg same fordi det er mange som ikke ser på henne som ordentlig samisk fordi hun ikke kan morsmålet. Jenny er mer samisk enn norsk, og er i en posisjon der hun behersker språket og synes andre unge skulle lære seg språket i stedet for å ta offerrollen. De fleste unge vil ikke forlate hverken den samiske eller den norske identiteten. Svært få eier den identiteten de opplever som ekte, så de konstruerer sin egen som i ulik grad gjør seg gjeldende som samisk.

Etnisk kategorisering kan oppleves å være en begrensning for både enkeltpersoner og grupper, men noen av de unge konstruerer sin etnisitet slik at etnisitetsbegrepet utvides og åpner opp for nye, og mulig sterke konstruksjoner. Unge same i samtidens Norge er i et skjæringspunkt mellom ulike oppfatninger og betydninger av å tilhøre sin egen etniske gruppe. De unge sjøsamenes tanker om egen etnisitet gir innspill til en pågående diskusjon om det å være «samisk nok». De synliggjør den splittelsen som oppstår med tanke på å ikke være god nok same, og videre vanskeligheten med å kunne kalle seg same med «god samvittighet», selv om norsk manntall åpner for det konstruksjonistiske i å «oppfatte seg selv» som same. Det kan være noen som gir opp den samiske identiteten fordi det blir for konfliktfylt og et slit for å få være med i det samiske fellesskapet. Empirien viser at de unge i denne studien har et hardt etnopolitisk miljø å utvikle seg i, med offentlige ytringer i media der deres etnisitet blir gjenstand for hat (Norges Institusjon for menneskerettigheter, 2022), mens den lokale justisen vurderer deres språk og kulturelle ferdigheter opp mot et, kanskje, utdatert samisk ideal. Noen unge stiller også krav til andre unge; først og fremst om morsmålskrav. Dette viser at det foregår en dikotomi innen det samiske samfunnet som skiller grupper med og uten språkbeherskelse, noe som bekreftes av enkelte samiske politikere (Fjellheim, 2021) og i daglige debatter i kommentarfelt i aviser og blogger.

Noen unge veksler og ønsker å veksle på sin etniske identitet, gjerne ved å være samiske i en kontekst mens de opptrer som norsk i en annen. De finner seg til rette med dette og synes å anse som en fordel å beherske en kontekststøttet både-og identitet. Slik de unge framstiller seg, så er de usikre, men eier også en kompleks identitet der de trekker på finnmarking, friluftsmenneske og medlem av lokalsamfunnet, med en dynamisk veksling mellom samisk og

norsk, som er vanlig hos mange minoritetsgrupper (Bhabha, 2004; Chung, 2016). Vegringen med å tilskrive seg samisk identitet synes å ha har forskjellige røtter. På den ene siden den eksterne påvirkningen og det etnopolitiske landskapet hvor same blir utsatt for både rasialisering og rasistiske betegnelser, og på den andre siden den interne prosessen og den indre justisen som skjer i Sápmi med tilskrivning eller ikke tilskrivning som same. Det er et ønske om inkludering for de fleste, noe som nå fanges opp av Sametingets tillitsvalgte og mulig gi en ny diskusjon i Sápmi. Vegring mot å eie en samisk identitet kan være forårsaket av fornorskingsprosessen - men det kan også være et uttrykk for at de unge vil spille på en mere kompleks definisjon av hva det betyr å være same, eie et større identitetsmessig spillerom og likevel være fullgod same.

## Referanser

- Alanen, L. (2009) Generational order. In Qvortrup, J., W. Corsaro, and M. Honig (eds) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan. S. 159-174.
- Backe-Hansen, E. og Frønes, I. (2012) *Hvordan forske på og med barn og unge? Metoder og perspektiver i barne - og ungdomsforskning*. I Backe-Hansen, E. og Frønes (Red.). Gyldendal akademisk.
- Barth, F. (1969) *Ethnic groups and boundaries. The social Organization of Culture Difference*. Universitetsforlaget.
- Bhabha, H. K. (2004) *The Location of Culture*. Routledge.
- Bjørklund, I. (2016). Er ikke blodet mitt bra nok? Om etniske konstruksjoner og identitetsforvaltning i Sapmi. *Nytt norsk tidsskrift* 1–2, 8-20.
- Chung, S. (2016) The morning after Canada's Truth and Reconciliation Commission report: decolonisation through hybridity, ambivalence and alliance. *Intercultural Education*, 27:5, 399-408, DOI: [10.1080/14675986.2016.1240497](https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240497)
- Dankertsen, A. (2014) *Samisk artikulasjon: Melankoli, tap og forsoning i en (nord)norsk hverdag*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Nordland.
- Eidheim, H. (1969) When Ethnic Identity is a social stigma. I Fredrik Barth (Red.), *Ethnic groups and boundaries. The social Organization of Culture Difference*. Nye Intertrykk.
- Eidheim, H. (1992) *Stages in the Development of Sami Selfhood*. Working Paper no. 7. Department of Social Anthropology, University of Oslo.
- Eriksen, T. H. (1994) *Kulturelle veikryss: essays om kreolisering*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H., & Jakoubek, M. (2019) *Ethnic Groups and Boundaries Today*. Routledge.

- Fjellheim, S. (2021, 14. mai) Lytt til Magga. *Nordlys, leder*.  
<https://www.nordnorskdebatt.no/lytt-til-magga/o/5-124-123749>
- Høgmo, A. (1986) Det tredje alternativ: barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27(5), 395–416.
- Regjeringen (2023, 2. mai) ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag
- Lund, A.K. (Programleder) (2021, 25.november). Samenes historie: Landet befolkes.  
[Audiopodcast]. NRK.  
<https://radio.nrk.no/serie/norgeshistorie/sesong/202111/KMTE87005421>
- Lægland, M. (2023, 3. februar) Høybraaten slipper samisk bombe, fornorskningen pågår fortsatt. VG.  
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/kEppVv/hoeybraaten-slipper-samisk-bombe-fornorskningen-paagaar-fortsatt>
- Mackhé, M. (2013) Blogg om Musik, politik og samhällskritik.  
<https://maxmackhe.wordpress.com/2013/04/02/sami-wanna-be-kan-man-konvertera-till-same/>
- Mathisen, Å. (2020, 17. juli) Samisk identitet er sterk og voksende. Men det er ikke sikkert den blir slik søringan vil. *Morgenbladet, Kommentar*.  
<https://www.morgenbladet.no/ideer/kommentar/2020/07/17/samisk-identitet-er-sterk-og-voksende-men-det-er-ikke-sikkert-den-blir-slik-soringan-vil-skriver-ashild-mathisen/>
- Meløy, L. L. (1980) *Internatliv i Finnmark: Skolepolitikk 1900 – 1940*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Minde, H. (2005) Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? I S. Lund, E., Boine & S.B. Johansen (Red.), *Samisk skolehistorie – 1*, (s. 13–34). Davvi Girji.
- Moutka, S.K. og Balto, R. (2023, 6. februar) Det finnes bare likeverdige (og gode nok) samer! *Nordnorsk debatt, Nordlys*.
- Naturvernforbundet (2023, 8. mai) *Fakta om Nussirs kobbergruve ved Repparfjorden*.  
<https://naturvernforbundet.no/gruvedrift/fakta-om-nussirs-kobbergruve-ved-repparfjorden/>
- Nergård, J. I. (2011) Når slutter en koloniprosess. I S. Jentoft, J.-I. Nergård & K. A. Røvik (Red.), *Hvor går Nord-Norge. Tidsbilder fra en landsdel i forandring*, s. 119-129. Orkana forlag.

- Nergaard, J. I. (2019) *Dialoger med naturen. Etnografiske skisser fra Sápmi*. Universitetsforlaget.
- Niemi, E. (1995) Samene og kvenene – et norsk minoritetspolitisk perspektiv. I L. M. Fosse (Red.), *Gobelin Europa. Søkelys på europeisk kultur*. Sypress forlag
- Norges Institusjon for menneskerettigheter (2022, 29.september). Holdninger. Intervjuer om samer og andre minoriteter i Norge.  
<https://www.nhri.no/rapport/holdnIntervjuer-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/forord/>
- Nystad, M.E. (2023, 13. januar) «Wannabe-samer» i Finland og «pretendians» i USA: – Vil være urfolk når det gir fordeler. NRK Sapmi.
- Olsen, B. (2021). *Samenes historie: Landet befolkes*. NRK radio. Dokumentar. 25.11. 2021.  
<https://radio.nrk.no/serie/norgeshistorie/sesong/202111/KMTE87005421>
- Olsen, T. (2023, 6. februar) Ikke samisk nok? *Nordnorsk debatt, Nordlys*.
- Paulgaard, G. (2006) Identitetskonstruksjoner-hvor langt rekker de? *Tidsskrift for ungdomsforskning 6(1): 67-88*
- Pedersen, I. (2022) Språkbrudd og identitet i sjøsamiske familier: En intergenerasjonell tilnærming med ungdom i fokus. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning, 3(2), 154-170*.
- Ramstad, J. B. & Thuen, T. (2006) Nærhet og distanse. Noen refleksjoner over Harald Eidheims bidrag til den antropologiske forståelsen av samisk etnopolitikk. *Norsk antropologisk tidsskrift, 16(4), 239-247*.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2005-04-09>
- Ravna, Ø. (2023, 6. februar) Et ønske til Nordlys på Samenes nasjonaldag. Nordlys, Nordnorsk debatt. <https://www.nordnorskdebatt.no/et-onske-til-nordlys-pa-samenes-nasjonaldag/o/5-124-226347>
- Sametinget (2023, 4. mai) Innføring i Sametingets valgmanntall.  
<https://sametinget.no/politikk/valg/sametingets-valgmanntall/innforing-i-valgmanntallet/>
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023) Sannhet og forsoning : - grunnlag for et oppgjør med fornorskningpolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner : rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen : Avgitt til Stortingets presidentskap 01.06.2023 : Dokument 19.

Smith, L.T. (2015). Heritage and knowledge, Dekolonizing the Reseach Process. Presentasjon

25. mars. SFU, Public Aquare-The Munro lecture. Simon Fraser University.

[https://www.youtube.com/watch?v=-dfE\\_p\\_mxQ](https://www.youtube.com/watch?v=-dfE_p_mxQ)

Solbakk, M. (2022, 13. desember) Den samiske grunnmuren slår sprekker. *NRK Sapmi*.

<https://www.nrk.no/ytring/den-samiske-grunnmuren-slar-sprekker-1.16218643>

Store Norske Leksikon (2023, 8. mai) *Fosensaken*. <https://snl.no/Fosen-saken>

# Vedlegg





## Informasjon om intervju

Trondheim 06.06.2018

### Til

Norsk senter for barneforskning (NOSEB) ved NTNU startet i 2016 et fireårig forskningsprosjekt, «Valuing the past, sustaining the future: Utdanning, kunnskap og identitet i tre generasjoner i kystsamfunn». Prosjektet ledes av Professor Anne Trine Kjørholt, og er finansiert av Norsk Forskningsråd. Hensikten med prosjektet er å studere utdanning, kunnskap og identitet slik det erfars av ungdom, foreldre og besteforeldre i ulike kystsamfunn i Norge, Færøyene, Irland, Kypros og Australia. Et overordnet mål er å utvikle en kunnskapsbase om sammenhenger mellom utdanning og kunnskap (formell og uformell) på den ene side, og samfunn og arbeidsliv på den andre.

I den forbindelse har vi valgt ut [REDACTED] som et av flere «case» i Norge. Mitt navn er Inger Pedersen, og jeg er PhD stipendiat som har ansvar for å gjennomføre intervju i [REDACTED] og lage en avhandling om et lokalsamfunn som historisk har hatt sjøsamisk bosetning. Jeg ønsker å intervju ungdommer (16 til 19 år), samt en av deres foreldre og en av deres besteforeldre. Intervjuet er biografisk, med fokus på fortellinger fra hverdagen, i nåtid og fortid. Intervjuene kan holdes på skolen, eller et annet sted etter deltakerens ønske.

Det er helt frivillig å være med og deltakere har mulighet til å trekke seg, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dette kan gjøres før, under eller etter intervjuet. Dersom en deltaker trekker seg, vil alle innsamlede data bli slettet og ikke brukt videre i prosjektet. **Dere gir samtykke til deltagelse ved å utfylle vedlagte svarslipp.** Denne returneres før intervjuet. Eventuelt kan deltakere gi muntlig samtykke. Deltakere har anledning til å se hele intervjuguiden før det gis samtykke. Dersom dette er ønskelig ber vi dere ta kontakt med [inger.toppen@ntnu.no](mailto:inger.toppen@ntnu.no) / mobil 91805971.

All informasjon deltakere gir vil behandles konfidensielt, og vil anonymiseres ved prosjektslutt (31.12.2020). Datamateriale brukt i publikasjoner vil anonymiseres. Dette betyr at alle opplysninger som kommer frem gjennom intervjuet ikke vil kunne føres tilbake til deltakere. Det vil kun være

prosjektleder og prosjektmedarbeidere som har tilgang til datamaterialet og forskergruppen er underlagt Forvaltningsloven § 13 vedrørende taushetsplikt.

For mer informasjon, se prosjektets hjemmeside: <https://www.ntnu.edu/coastchild>

Om det er noe dere lurer på kan dere kontakte hovedveileder Marit Ursin på telefon (924 59 411) eller e-post: [marit.ursin@ntnu.no](mailto:marit.ursin@ntnu.no). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, som har et overordnet ansvar for å vurdere forsker- og studentprosjekter i forhold til bestemmelsene i personopplysningsloven og helseregisterloven med tilhørende forskrifter.

Med vennlig hilsen

Inger Pedersen, PhD stipendiat

[Inger.toppen@ntnu.no](mailto:Inger.toppen@ntnu.no)

Mobil 918 05 971

Norsk senter for Barneforskning,  
Institutt for Pedagogikk og Livslang Læring,  
NTNU

## **SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg er informert om forskningsprosjektet «Valuing the past, sustaining the future: Utdanning, kunnskap og identitet i tre generasjoner i kystsamfunn» og har hatt anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker i å delta i forskningsprosjektet.

Sted: ..... Dato: .....

Deltakers underskrift: .....

Deltakers navn gjentatt med blokkbokstaver: .....

Deltakers alder: .....

Adresse: .....

Telefon: .....

## Interview guide for adults (parents and grandparents, indigenous and migrant) Phase 1

Ut fra egen prosjektbeskrivelse og WP 4/5 fra hovedprosjektet har jeg latt noen spørsmål gå ut, mens noen står igjen. Rødt viser det jeg vil utelate av spørsmål.

Mål i eget prosjekt:

- Utvikle kunnskap om kunnskapsoverføring og identitet, samfunn og arbeidsliv
- Utforske hvordan menneskene har opplevd den sosiale verdien av kunnskapsoverføring
- Undersøke kontinuitet og brudd i overføring av lokal kunnskap

Hovedprosjekt:

- WP4: Children's identities; individualisation, belonging and connectedness
- WP5: Education, learning and knowledge

### General information

Provide brief information to the participants about the aim of the research and the interviews

Brief information about the aim and content of the research exploring:

- Life - biographies – narratives about everyday life based on interviewee's memories and experiences.
- Issues related to work, education and learning (practical knowledge).
- Relations between children and grandparents.

Discuss with interviewee issues related to:

- confidentiality and obtain informed consent
- the use of the dictaphone and the use of the recordings

*Introduction:*

### Me and my family – brief background information about the participant

- Name, age
- Family – father/mother, siblings, grandparents, aunts, uncles (draw family map)
- Profession of father and mother, siblings (make notes on family map)
- Birthplace and place of residence now (indicate on map)
- For migrants: When did you move here? With whom? Why?
- Place of residence of friends and family in the local community (indicate on map)
- History of your family; How many generations have lived here? Profession(s)?

*Section 1; Biography: the story of my life (open)*

**1) Tell me about your life, – past, present** (start with open question to get the life story as the participant construct it with as little direction as possible)

**2) Tell me about the photos from your life** (The interviewee will be invited to share with the researcher photos from a family photo album/collection; 4-6 photos)

*Section 2; 'My life' – Time sequencing structure of the life story (follow from section 1, more structure):*

### **Early childhood (birth- to 6/years)**

Memories of everyday life:

Where were you born?

What do you remember from the very early years of your life? Is there something you remember more vividly?

Activities: What did you do? With whom? (relations) Where? (places)

Memories of play/games? Do you recall any stories you were told by your parents/grandparents (such as storytelling from books, adventures, oral tradition, etc)? Are there particular things you remember more vividly?

*My home:*

My mum, my dad, grandparents

- Tell me about your family/family life as you remember it from your early childhood. My mum, my dad, grandparents, siblings; tell (more open question, to get the participants' memories from their early childhood)
- How was your relationship with your grandparents as a young child? Did you do things together? Do you still do? What kind of things? What kind of work did they do? What do you remember most from your time with them? Did you learn something from your grandparents? Was this any different later on in your life (ages 6/7-15 years)?
- Any particular vivid memories? Joyful memories?

Siblings; friends

- Did you have any siblings/friends? How was your relationship with your siblings/friends? Did you do things together? Do you still do? What kind of things? Did you work together in any way? What do you remember most from your time with them? Did you learn something from your siblings/friends? Was this any different later on in your life (ages 6/7-15 years)?

*Food, eating practices and meals*

- What did you eat? With whom? Was that local food? Who was responsible for cooking/baking in your family? (Explore meals and food habits as social/cultural practices, and knowledge/skills related to food and cooking/baking).
- What was important to learn about food, cooking/baking?
- Did this change later on in your life (ages 6/7-15 years)?

## **Middle childhood (6/7 – 15 years)**

Memories of everyday life:

- What was life as an older child/teenager?
- What do you remember from your everyday life? How did you spend your days? (Explore memories of play, work, responsibilities).
- What was important to learn (activities)?
- What about your relationship with your mum, dad, grandparents and siblings? Were they any different at this stage?
- Did you learn something from your grandparents? Did you do things together? What and where?
- Activities: What did you like to do?  
Responsibilities? What was/is important to learn?

### *Food, eating practices and meals*

- What did you eat? With whom? Local food? Who prepared the food? (Explore knowledge and skills related to food and cooking/baking).

### *School and learning*

- Tell me about your life at school.
- What were your experiences with school?
- Friends? Was it easy to get friends here? Were some people from school important to you? If so, who, and why were they important to you?
- What did you learn at school? Did you find anything useful from the things you learnt at school? What do you think is important to learn? What kind of knowledge do young people have to learn today? Is there some local knowledge or practical knowledge and life-skills that you think will be useful for your children/grandchildren to have in the future?
- What knowledge does your local community need? Was your school curriculum locally oriented?

### *Knowledge and skills*

- Describe various forms of practical knowledge and life skills connected to home, community and work.
- What does environmental knowledge mean for your community? How important do you think it is? Is some of this knowledge taught outside school?
- What do you learn outside of school? Do you learn important things outside school? If so, which knowledge and skills, and from whom? Is this something that everybody learns? (Explore differences in terms of gender, class, etc).
- Do you learn about life in [name of place] in the old days?

### *My community:*

- How would you describe your community? Is there anything special that you feel about it? (Explore belonging and connectedness in relation to places and people). Do you think that this change as you grow older?
- Growing up, were there any particular celebrations you did as a community? Can you describe them? What do you remember the most from these celebrations? Memories of rituals, and events during the year. Any religious communities/events? The place of religion in your community, your life
- How would you describe your neighbourhood? Is there anything special you remember about it? (Explore memories of place: nice places, dangerous places, places of joy, places to work, places to play).
- Where do you feel 'at home'? Are feelings of home connected to particular people for you? If so, whom? To a particular place(s)? Where?
- How important is caring for the environment for you? Be specific. If I say [name of place], what comes to mind? (Probe for different words). Do you see the sea/ocean as part of your landscape? If yes/no, why? Do you think the landscape changes as you grow older?
- The value of nature and landscape (trees, sea, forest, and more); is the nature and environment of any importance for you to feel 'at home'?
- Belonging and connectedness; Places to belong? Connectedness between people
- Relations; who is important in your life? Any particular people in the community that are important to you?

### **For migrants:**

- Do you remember what you were thinking about the place when you first moved here?
- Do you ever go back to your country? Are you in contact with people there? How do you maintain this contact? (skype, telephone, email, letters etc.) Do you think it's important to maintain contact?
- How do you think a [name the ethnicity of the place the immigrant child lives in] child/youth would describe you as a person? How would you describe a person from [the place the immigrant child lives in]?
- How do you think a child/youth from the same country of origin as you are would describe you? How would you describe a person from [the place of immigrant child's origin]?
- Is there someone you feel that you are similar to? (Probe: Friends? Family? Neighbours?) Who do you feel most connected to? Who do you trust most?

### **Home and belonging**

- Where do you feel 'at home'? Are feelings of home connected to particular people for you? If so, whom? To a particular place(s)? Where?
- When you introduce yourself to strangers, where do you say you are from?
- Do you think the place you come from has somehow made you who you are? How? What is most important to you about the place you come from? What do you value the most?
- Are there areas/places that are particularly important to you? Which ones?
- If a good friend is visiting you for the first time, what would you like to show him or her?

- Where do people meet in [name of local community]? Who are they, and what do they do together? Do you consider your community to be inclusive? Friendly?
- How would you describe a person from the local community? Are you a typical person from your local community?

### **Today/yesterday Life- form interview on yesterday (see attached form/table)**

The interviewer write down and fill in a form while asking specific questions about yesterday (from early morning to evening, brief and detailed).

*When (time) What (activities) Whom (relations) Where (place) Comments*

From this form/information about yesterday you invite for a bit more elaborated dialogue about today.

- What's a typical day in your life? (Can you describe to me what you did yesterday- from morning to evening with as much detail as possible?)
- Activities: What did you do? With whom? Where?
- How do you most enjoy spending your time? Why is that? What's the thing you enjoy doing the least? Why is that? (Explore social practices in everyday life; interests, experiences, collaborative activities (work- learning)).
- Who do you hang out with? (Explore relations with friends, intergenerational relations and other networks of relations).

#### *Professional life*

Can you tell me a little bit about what you do? How long have you been doing this (profession)? How did you decide to become involved?

- How do you feel about this decision today? What are some of the pros and cons of getting involved with this line of work?
- What's a typical day at work? How has this changed over the years?
- What would you say were some of the major challenges (if any) you faced coming in to this profession? How did you deal with them? Who did you turn to for help (parents, grandparents, community members, colleagues)?
- What are some of the challenges you face today? How do you deal with them? Who do you turn to for help (parents, grandparents, community members, colleagues)?
- How have the knowledge and skills you gained from school/family/community helped you in your work? What do you think were the most helpful skills/knowledge you gained?
- Would you encourage your children today to get involved in this profession? Why? How would you prepare them for it? What do you think is important for them to know going into this?

### **The future (yourself and the community)**

Dreams and wishes about your future

Where do you want to live? Why? Whom do you want to relate to?

What does your future look like? What kind of job would you like to have?



Are some of the things you have learnt particularly relevant/important for the job you have in mind?

What do young people in [name of local community] need to learn today?

*Future scenario:*

Are there things you fear will change in the place you come from?

Do you find something is a threat to the landscape the way you know it today?

How do you imagine [name of place] will be like in the future?

Has something been lost as a result of the technological changes in farming and fisheries?

*Phase 2: NB This is preliminary- to be further developed and specified after phase 1*

*I suggest the following section (originally called section 2 in the interview- guide for phase 1) to be moved to phase 2 of the data collection*

*1. Topics emerging from interview in phase 1 (will be identified and specified after phase 1).*

*2. Themes: Identities, belonging and knowledge*

*Individual identities, and group identities; feelings of enjoyment, success and failure, competence, autonomy*

*How would you describe yourself as a person? (Who am I)*

*How do you think a Norwegian child/youth would describe you as a person?*

*- How do you think a child/youth from the same country of origin would describe you?*

*Is there someone you feel that your are similar to, and think you belong to? Friends? Family? Neighbours?*

*Relationships of trust and connectedness: tell*

*Autonomy and right to decide by yourself*

*Describe the person you would like to be (idea self) Heroes or idols in media?*

*Home and belonging*

*Where do you feel 'at home'?*

*Are feelings of home connected to particular people for you? If so, whom?*

*Attachment to place and local community*

When you introduce yourself to strangers, where do you say you are from?  
 Do you think the place you come from has somehow made you who you are? How?  
 The value of nature and landscape  
 If I say [name of place], what comes to mind? Preferably a list of words.  
 Do you see the ocean as part of your landscape? If yes/no, why?  
 What is most important to you in the place you come from? What do you value the most?  
 Are there areas/places that are particularly important to you? Which ones?  
 Care for environment: Is it important, what does it mean? Specify  
 If a good friend is visiting you for the first time, what would you like to show him or her?  
 Where do people meet in [name of local community]? Who are they, and what do they do together? Inclusive and friendly community?  
 How would you describe a person from the local community? Are you a typical person from your local community [for example *frøylværing*]?

### *Knowledge and skills*

What kind of knowledge do young people have to learn today?  
 Describe various forms of practical knowledge and lifeskills connected to home, community and work .  
 Environmental knowledge: what does this mean for this local environment, and do you think it is important?  
 Is some of this knowledge taught outside school?  
 Curriculum and content in school: tell and reflect. Local oriented curriculum? What knowledge do you think you need? What does the local community need?  
 Do you learn something at school that you think people don't learn at school in other places?  
 Do you learn important things outside school? If so, which knowledge and skills, and from whom?  
 Do you learn about life in [name of place] in the old days?  
 What do you know about the childhood of your grandparents? What is similar – and what is different?  
 Which subjects do (don't) you like? Do you find easy/difficult?  
 Do your parents teach you something? If so, what and how?  
 Are you teaching your children or grandchildren something? If so, what, how and why?

### The knowledge and skills of your grandparents (mother and father):

- What do you know about the childhood of your grandparents? What is similar – and what is different?
- Tell me what you know about your grandparents' every day life, their knowledge and skills. [Probe in relation to:
  - Work-life related: knowledge (such as for instance fishing /hunting, building boats)
  - Environmental knowledge
  - Preparing and making food and meals (including local food)
  - Handicraft activities

- Life skills
- Do your parents have the same knowledge and skills as your grandparents?
- Do you have the same knowledge and skills as your parents and grandparents?
- Is there any specific knowledge that you get from your parents or grandparents? What knowledge? From whom? How?
- Transmission of knowledge and skills: Which, how and by whom?
- FOR GRANDPARENTS: Are you teaching your children or grandchildren something? If so, what, how and why?
- Do you have knowledge and skills that your grandparents do not have?

## Interview guide for young people (migrant and indigenous)

Ut fra egen prosjektbeskrivelse og WP 4/5 fra hovedprosjektet har jeg latt noen spørsmål gå ut, mens noen står igjen. Rødt viser det jeg vil utelate av spørsmål.

### **General information**

Provide brief information to the participants about the aim of the research and the interviews

Brief information about the aim and content of the research exploring:

- Life - biographies – narratives about everyday life based on interviewee's memories and experiences.
- Issues related to work, education and learning (practical knowledge).
- Relations between children and grandparents.

Discuss with interviewee issues related to:

- confidentiality and obtain informed consent
- the use of the dictaphone and the use of the recordings

### *Introduction:*

#### **Me and my family – brief background information about the participant**

- Name, age
- Family – father/mother, siblings, grandparents, aunts, uncles (draw family map)
- Profession of father and mother, siblings (make notes on family map)
- Birthplace and place of residence now (indicate on map)
- Place of residence of friends and family in the local community (indicate on map)
- History of your family; How many generations have lived here? Profession(s)?

### *Section 1; Biography: the story of my life (open)*

**1) Tell me about your life, – past, present** (start with open question to get the life story as the participant construct it with as little direction as possible)

**2) Tell me about the photos from your life** (The interviewee will be invited to share with the researcher photos from a family photo album/collection; 4-6 photos)

### *Section 2; 'My life' – Time sequencing structure of the life story (more structured):*

#### **Early childhood (birth- to 6/years)**

Memories of everyday life:

- Where were you born?
- What do you remember from the very early years of your life? Is there something you remember more vividly?
- Activities: What did you do? With whom? (relations) Where? (places)
- Memories of play/games? Do you recall any stories you were told by your parents/grandparents (such as storytelling from books, adventures, oral tradition, etc)? Are there particular things you remember more vividly?

#### *My home:*

My mum, my dad, grandparents

- Tell me about your family/family life as you remember it from your early childhood. My mum, my dad, grandparents, siblings; tell (more open question, to get the participants' memories from their early childhood)
- How was your relationship with your grandparents as a young child? Did you do things together? Do you still do? What kind of things? What kind of work did they do? What do you remember most from your time with them? Did you learn something from your grandparents? Was this any different later on in your life (ages 6/7-15 years)?
- Any particular vivid memories? Joyful memories?

Siblings; friends

- Did you have any siblings/friends? How was your relationship with your siblings/friends? Did you do things together? Do you still do? What kind of things? Did you work together in any way? What do you remember most from your time with them? Did you learn something from your siblings/friends? Was this any different later on in your life (ages 6/7-15 years)?

#### *Food, eating practices and meals*

- What did you eat? With whom? Was that local food? Who was responsible for cooking/baking in your family? (Explore meals and food habits as social/cultural practices, and knowledge/skills related to food and cooking/baking).
- What was important to learn about food, cooking/baking?
- Did this change later on in your life (ages 6/7-15 years)?

### **Middle childhood (6/7 – 15 years)**

- What was life as an older child/teenager? (from school-start – until today)
- What do you remember from your everyday life? How did you spend your days? (Explore memories of play, work, responsibilities).
- What was important to learn (activities)?
- What about your relationship with your mum, dad, grandparents and siblings? Were they any different at this stage?
- Did you learn something from your grandparents? Did you do things together? What and where?
- Activities: What did you like to do? Responsibilities? What was/is important to learn?

### *Food, eating practices and meals*

- What did you eat? With whom? Local food? Who prepared the food? (Explore knowledge and skills related to food and cooking/baking).

### *School and learning*

- Tell me about your life at school.
- What were your experiences with school when you first got here?
- Friends? Is it easy to have friends here? Are some people from school important to you? Who are they? Why are they important to you?
  - What do you learn at school? What do you find useful from the things you learn at school? Which subjects do (don't) you like? Find easy/difficult?
  - What do you think is important to learn? What kind of knowledge do young people have to learn today? What knowledge and skills do you think you need in the future? Is there some local knowledge or practical knowledge and life-skills that you think will be useful for you to have in the future?
  - What knowledge does your local community need? Is your school curriculum locally oriented?
  - Do you learn something at school that you think people don't learn at school in other places?

### *Knowledge and skills*

- Describe various forms of practical knowledge and life skills connected to home, community and work.
- What does environmental knowledge mean for your community? How important do you think it is? Is some of this knowledge taught outside school?
- What do you learn outside of school? Do you learn important things outside school? If so, which knowledge and skills, and from whom? Is this something that everybody learns? (Explore differences in terms of gender, class, etc).
- Do you learn about life in [name of place] in the old days?

### *My community:*

- How would you describe your community? Is there anything special that you feel about it? (Explore belonging and connectedness in relation to places and people). Do you think that this changes as you grow older?
- Growing up, were there any particular celebrations you did as a community? Can you describe them? What do you remember the most from these celebrations? Memories of rituals, and events during the year. Any religious communities/events? The place of religion in your community, your life
- How would you describe your neighbourhood? Is there anything special you remember about it? (Explore memories of place: nice places, dangerous places, places of joy, places to work, places to play).
- How important is caring for the environment for you? Be specific. If I say [name of place], what comes to mind? (Probe for different words). Do you see the sea/ocean as part of your landscape? If yes/no, why? Do you think the landscape changes as you grow older?

- The value of nature and landscape (trees, sea, forest, and more); is the nature and environment of any importance for you to feel 'at home'?
- Belonging and connectedness; Places to belong? Connectedness between people
- Relations; who is important in your life? Any particular people in the community that are important to you?

### **The future (yourself and the community)**

- Dreams and wishes about your future
- Where do you want to live? Why? Whom do you want to relate to?
- What does your future look like? What kind of job would you like to have?
- Are some of the things you have learnt particularly relevant/important for the job you have in mind?
- What do young people in [name of local community] need to learn today?

#### *Future scenario:*

- Are there things you fear will change in the place you come from?
- Do you find something is a threat to the landscape the way you know it today?
- How do you imagine [name of place] will be like in the future?
- Has something been lost as a result of the technological changes in farming and fisheries?

## MEDFORFATTERERKLÆRING

Inger Pedersen

.....  
kandidatens navn

søker om å få følgende avhandling bedømt:

Forankring og ny orientering i et sjøsamisk lokalsamfunn:

En intergenerasjonell studie med perspektiv på lokal kunnskap og identitet

.....  
tittel

\*)Erklæringen skal beskrive arbeidsprosessen og arbeidsdelingen samt inneholde samtykke til at artikkelen kan benyttes i avhandlingen.

\*)

Erklæring fra medforfatter på følgende artikkel:

Knowing a coastal Sámi landscape in Finnmark: transmission and regeneration and knowledge and identity across three generations

Artikkelen er basert på kandidatens empiriske materiale, og både mht forskningsdesign og gjennomføring av datainnsamling har kandidaten spilt hovedrollen. Artikkelen som skriftlig produkt er resultat av en prosess med grundige diskusjoner mellom kandidat og medforfatter, med revisjoner og omskrivninger av en lang rekke utkast før den har fått sin nåværende form. Som medforfatter har jeg særlig bidratt med innspill om relevant sosialantropologisk faghistorie, og med teoretiske perspektiver, innspill og elementer til analytisk bearbeiding av det empiriske materialet, mens kandidaten som førsteforfatter selv har gjort aktive valg om hvordan materialet best kan analyseres og fortolkes i lys av dette. Kandidaten har gjennom arbeidet med skrivingen av denne artikkelen også på en beundringsverdig måte utviklet egen kompetanse i å håndtere og bruke fagspråk på engelsk.

Både kandidat og medforfatter har jobbet aktivt sammen gjennom hele skriveprosessen, og artikkelen er i den forstand et felles arbeid, samtidig som kandidaten tydelig har tatt rollen og ansvaret som førsteforfatter.

Ås, 21.11.2023  
.....  
Sted, dato

Randi Raarhus  
.....  
Underskrift medforfatter

Postadresse	Org.nr. 974 767 880	Besøksadresse	Telefon
7491 Trondheim	E-post:	Bygg 2, nivå 5	+ 47 73 59 65 95
	hf-fak@hf.ntnu.no	Dragvoll	Telefaks
	http://www.hf.ntnu.no	7049 Trondheim	+ 47 73 59 10 30

All korrespondanse som inngår i saksbehandling skal adresseres til saksbehandleren ved NTNU og ikke direkte til enkeltpersoner. Ved henvendelse vennligst oppgi referanse.



Inger Pedersen  
Nesveien 64  
8984 Vega

## Bekreftelse på publisering i Antologien *Norskhet i bevegelse*

Redaktører i antologien *Norskhet i bevegelse*, Carla Ramirez og Ida Lyså, bekrefter med dette at Inger Pedersen er forfatter i antologien med kapitlet '*Mot nye identiteter i Sápmi*'.

Antologien *Norskhet i bevegelse* blir utgitt av Cappelen Damm Akademisk forlag, og forventet publisering er februar 2024. Antologien blir publisert online som Open Access.

Kapitlet til Inger Pedersen har gjennomgått blind fagfelleevaluering. Kapitlet er både godkjent av redaktørene og akseptert for publisering av fagfeller og forlaget.

Det som gjenstår, er språkvask og korrektur.

Med vennlig hilsen redaktørene,



Carla Ramirez



Ida Marie Lyså

---

Postadresse	Org.nr. 974 767 880	Besøksadresse	Telefon	Saksbehandler
7491 Trondheim Norway	postmottak@su.ntnu.no www.ntnu.no/ipl	Dragvoll, Loholt Allé 91 Paviljong D	+47 73591950	

Adresser korrespondanse til saksbehandlende enhet. Husk å oppgi referanse.

Navn: **Inger Pedersen**

Fnr: 

## Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

### Resultater (30 studiepoeng/stp)

Emne		Termin	Poeng	Karakter
BARN8207	Den sosiale barne- og barndomsforskningen. Teoretiske innfallsvinkler i tverrfaglig barneforskning m/paper	2017 Vår	10 stp	Bestått
SFEL8000	Vitskapsteori i samfunnsvitenskap	2017 Vår	10 stp	Bestått
BARN8206	Narrative metoder i barne- og ungdomsforskning Noen tilnærminger og forståelser av narrativer som metode for analyse før eget ph.d.-prosjekt	2017 Høst	10 stp	Bestått

Karakterfordelingen viser fordeling i prosent for emner med gradert karakterskala A-F. Strykkarakter inngår ikke i fordelingen. Alle resultater fra de siste fem år tas med i beregningen. Fordelingen vises også for emner som har vært aktive i mindre enn fem år. Det er en forutsetning at det finnes minst 10 godkjente resultater i løpet av perioden.

Dokumentet generert: 30.11.2023, kl.16:59

Dokumentet er elektronisk produsert ved SIKT - KUNNSKAPSSEKTORENS TJENESTELEVERANDØR, og inneholder registrerte opplysninger fra utstedende institusjons studieadministrative system. Dokumentet er kun gyldig i sin opprinnelige elektroniske form, slik det fremkommer i Vitnemålsportalen, med tilhørende elektronisk signatur.

ISBN 978-82-326-7612-5 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-7611-8 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)  
ISSN 2703-8084 (online ver.)